

54 854

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1986 JAN 13.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1985. 25. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Siposné dr. Kedves Eva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. SUPP GYÖRGYNÉ: Olvasás és könyvtárhasználat az önművelésre nevelés szolgálatában	285
DR. RENDES BÉLÁNÉ: Lehet-e giccs ellen nevelni az iskolában?	288
POZSGAI VIDÁNÉ DR.: Az alsó tagozatos osztályfőnöki órák integráló funkciója	298
TALIGA ISTVÁNNÉ: Helyes szabad idős szokások kialakítása a napköziben	303
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
VARGA SÁNDORNÉ DR.: A módszertani alapelvekről	307
DR. DOBOSS ISTVÁN: A 22. paragrafus	311
MŰHELY	
TÓTH GYULÁNÉ: Az integrált rendszerű, intenzív-kombinált módszerek és eredmények ismertetése	313
CSILICS JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA: Az agyag, az agygműveltség kezdete	318
BOGNÁR IMRÉNÉ: Szaktárgyi vetélkedő matematikából	320
DR. TÓTH GYULA: A posztótábla alkalmazása az idegennyelv-tanításban	321
DR. BENE KÁLMÁN: Szabadon választott Radnóti-vers elemzése	325
SZOMORÚ MIKLÓS: Néhány hagyományos oktatástechnikai eszköz újszerű alkalmazásáról	329
ÖRÖKSÉG	
DR. OLÁH JÁNOS: Szülői munkaközösségek az 1948/49-es tanévben a Szegedi Tankerületi Főigazgatóságban	332
SZEMLE	
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Ismerkedés a szocialista országok pedagógiai folyóirataival	337
DR. ZAKAR ANDRÁS: Pedagógus-személyiség, pedagógus-tevékenység, pedagógus-mentálhigiéne	337
DR. BERECKZI SÁNDOR: Kósáné Ormai Vera-Porkolábné Balogh Katalin-Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok	339
DR. FARKAS FERENC: Nyelvi divatok (Szerk.: Bíró Ágnes, Tolcsvai Nagy Gábor)	341
SÍPOS BÉLÁNÉ: Antal Mária-Heller Anna-Pócs Ilona: Hogy mondjuk oroszul?	342
DR. HAJZER LAJOS: K. I. Peblovanova-M. Ny. Lebegyeva: Grammatyika russzkovo jazika v illjusztracijah	343

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

85-4312 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Olvasás és könyvtárhasználat az önművelésre nevelés szolgálatában

Az általános iskolában megvalósítandó nevelési feladataink között mindig számon tartottuk az olvasóvá nevelést – elsősorban az olvasási készség kialakítása vonatkozásában, a szép olvasás, a megfelelő előadásmód elsajátíttatása volt a fő cél. E mellett gondot fordítottunk a gyermekek érdeklődésének felkeltésére a könyvek, a folyóiratok s a kulturálódás más lehetőségei (tv, rádió, mozi, színház) iránt is.

Az utóbbi évtizedben gazdasági, társadalmi, kulturális fejlődésünk eredményeként át kellett értékelnünk sok más mellett az iskola társadalmi szerepét, ezen belül az olvasóvá nevelés tartalmát, feladatát is.

Ma „olvasó”-nak nevezzük azt a személyt, akiben kialakult az irodalomhasználat igénye, és rendelkezik az irodalomhasználat képességével, vagyis könyv- és könyvtárhasználati felkészültséggel.

Gazdasági, társadalmi fejlődésünk alapfeltétele, hogy a társadalom tagjai képesek legyenek a korunkra jellemző, egyre fokozódó ütemű és nagyarányú változásokhoz alkalmazkodni, a jelentkező problémákat idejében felismerni és megoldani. E nehéz feladatra csak a napra kész információkkal rendelkező, alkotó, önálló gondolkodású személyek vállalkozhatnak.

Ebből következik, hogy az iskolának kell vállalni, hogy a társadalom minden tagját megtanítsa a gazdaságos, eredményes tanulásra: az ismeretszerzés-alkalmazás-problémamegoldás folyamatára, felkeltse a tanulóban a folyamatos művelődés igényét, s megismertesse őket azokkal a módszerekkel, intézményekkel, melyek hozzásegítik a tanulókat önművelési igényeik kielégítéséhez.

Az olvasás társadalmi fejlődésünkben betöltött növekvő szerepe eredményeként napjainkban jelentősen fellendült az olvasáskutatás.

Az írásjelek gondolatokká, érzelmekké válásának bonyolult folyamatát az *olvasáslélektan*, az olvasás szerepét az emberek életmódjában, tevékenységrendszerében az *olvasásszociológia* vizsgálja. Az olvasás társadalmi funkcióinak kutatása, azok tudatos, célirányos érvényesítése az *olvasáspedagógia* tárgykörébe tartozik.

Az olvasáspedagógiai feladatok megvalósítása döntő mértékben az olvasáslélektani s olvasásszociológiai ismeretekkel rendelkező pedagógusokra és könyvtárosokra hárul.

A cél, az olvasással mint eszközzel pozitív személyiségformáló hatás elérése. Ehhez az olvasót – elő kell készíteni az olvasmány befogadására – közvetíteni kell a befogadó (olvasó) és a műalkotás találkozását, s – tartósítani (rögzíteni) kell az esztétikai élmény hatására megszületett felismeréseket (eszméket, értékeket, szemléletmódot stb.).

E három mozzanat egyformán fontos a jó olvasóvá nevelés folyamatában, hatékony személyiségalkotó tevékenység csak ennek egységében valósítható meg. Az előkészítés és megbeszélés szakaszában a pedagógusnak kell nagyobb szerepet vállalni, míg a köz-

vetítés elsősorban a könyvtáros feladata. Nem képzelhető el tehát eredményes munka a pedagógusok és könyvtárosok (iskolai, közművelődési) jó együttműködése nélkül.

Az irodalom két nagy csoportja különbözőképpen szolgálja nevelési-oktatási céljainkat.

Az ismeretterjesztő irodalom az oktató munka kiegészítőjeként az ismeretszerzést, az értelmi nevelést segíti elsősorban.

A szépirodalom lehetővé teszi a társadalomba való beilleszkedést, elősegíti a szocializációt, amennyiben magatartásmintákat ad. Az esztétikai hatás eredményeként lehetővé válik, hogy a személyiség a korábbi magatartásától eltérő új, minőségben magasabbrendű, társadalmilag hasznosabb magatartásmintával azonosuljon. A szépirodalom egységben valósítja meg az erkölcsi és esztétikai nevelést.

Az irodalom hozzásegít a pszichés feszültségek feloldásához, megnyugvást, örömet nyújt, ugyanakkor tapasztalatok forrása is. A gyermekkorban kialakuló rendszeres olvasás kedvező a személyiség pszichikai fejlődésére, amennyiben aktivizál, cselekedetekre serkent, a konkrét irodalmi példa erkölcsi szemléletté rendeződik, kialakulnak a pozitív erkölcsi tulajdonságok, s elindul az elvi meggyőződés fejlődése, a világnézet kialakulása.

Olvasáslélektani kutatások eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a helyes, önálló olvasást a 9–11. életévre kell kialakítani a tanulóknak.

Ebben az életkorban dől el, olvasóvá, önművelésre képes felnőtté válik-e a személyiség; későbbi életkorokban erre már igen kevés esélye marad.

Tehát az általános iskolában alapozódik meg a jövő felnőtteinek olvasási kultúrája. Ebben az időszakban sajátítják el a gyerekek az olvasás technikáját, ekkor szilárdul meg az olvasási készség, megalapozódik a könyv munkaeszközként való használata, értelmi, érzelmi, esztétikai szerepe – kialakul a könyvhöz való pozitív vagy negatív viszony.

Az olvasás társadalmi szerepének érvényesítése és megerősítése érdekében az olvasóvá nevelés eredményeként el kell érünk, hogy a társadalom tagjai *rendszeres olvasóvá válnak*, képesek legyenek az *értékelve válogató olvasásra*, s a *nyitott, aktív befogadásra*.

Az 1978-ban életbe lépett „Általános iskolai nevelés és oktatás terve” oktatásügyünk történetében először jelentős figyelmet fordít az önművelés megalapozására. Örömmel üdvözölhetjük, hogy az I. osztálytól fokozatosan bővülve helyet kapott a tantervben a könyv- és könyvtárhasználati ismeretkör is.

A pedagógusok ezirányú munkájának közvetlen segítésére az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Módszertani Osztálya összeállította a „Könyv és könyvtár az általános iskolában” c. kézikönyvet, melyet minden iskolába eljuttatott, s mely alapjául szolgál az önművelésre nevelés tantervi feladatainak megvalósítására.

A tanterv bevezetése óta szerzett tapasztalatok alapján lehetőség nyílt a tanterv kritikájára, mely többek között vitatja a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek tartalmát és egymásra épülésének logikáját. A Magyar Könyvtárosok Egyesülete gyermekkönyvtáros és ifjúsági könyvtáros szekciója napirendre tűzte a tantervi korrekció segítését egy következetesebb, mélyebb egységes általános iskolai és középiskolai könyv- és könyvtárhasználati tematika kidolgozásával, amelybe természetesen beépülnek a pedagógusok e téren szerzett tapasztalatai is.

A jelenlegi tantervi programban az önművelésre nevelés módszertana főként az anyanyelvi tárgyakhoz kapcsolódik, mely tény arra a gyakorlatban tapasztalható félreértésre adhat okot, hogy a többkönyvűség, a könyv- és könyvtárhasználat csak itt alkalmazandó. Valójában az önálló ismeretszerzés módja, technikája minden ismeretkörben alkalmazandó, s csak akkor válik készséggé, létformává, ha ezt a kötelező oktatás ideje alatt minden tantárgy keretében, sőt a napközis foglalkozásokon is gyakorolhatják a tanulók az egységes és következetes tanári ráhatás eredményeként.

Az általános iskola elvégzése együtt kell járjon a könyvtár, a szakirodalom használata-

tanak ismeretével, ezért a fejlődés egyik fő iránya a könyvtár szerepének növelése a nevelő-oktató munkában.

Az 1981–82-es tanévben először került sor a könyv és könyvtár munkáltató használatára épülő tanórák számának országos felmérésére. A statisztikai adatok szerint az országos átlag iskolánként évi 12,7 óra, amit az iskolai könyvtárban tartottak, s 7,2 óra, amit közművelődési könyvtárban tartottak.

Úgy hiszem, jól jelzik ezek az alacsony számok, hogy jelenleg még kevésbé tudunk megfelelni a társadalmi elvárásoknak a korszerű szemlélet, a módszertani kultúra és a könyvtári háttér, illetve annak igénybevétele vonatkozásában.

Ma már mindannyiunk előtt világos, hogy tanítóinknak, tanárainknak a korábbiaktól lényegesen eltérő módszereket, eljárásokat kell kidolgozniuk és alkalmazniuk a pedagógiai innováció részeként.

A korszerű tanulás-tanítás fokmérője, hogy a tanuló mennyi és milyen súlyú problémát ismer fel és old meg önállóan – a pedagógus segítségével.

A tanulás önállósága az ismeretszerzésben attól függ, hogy a tanulás-tanítás folyamatában jelen levő információhordozókat (könyveket, kézikönyveket, folyóiratokat, példatárakat, térképeket, határozókat, táblázatokat stb.) mennyire ismerik, milyen fokon tudják használni, s tudják-e, honnan s hogyan lehet beszerezni.

Ennek ismeretében *át kell alakítani a tanórák didaktikai felépítését*, a könyvnek és egyéb információhordozóknak didaktikai szerepet kell kapniuk. Meg kell valósítani a könyv munkáltató használatát, ami azt jelenti, hogy a tanóra egészében vagy részében *a tanulók* a pedagógus irányításával könyvekkel dolgoznak: szöveget keresnek, olvasnak, megértenek, s az összegyűjtött és bemutatott ismeretelemeket a pedagógus segítségével alkalmazzák, beépítik a tanóra gondolatmenetébe. Így a tanári irányítású önálló ismeretszerzés eredményeként jutnak a tanulók új ismeretekhez, amelyek a korábbi módszerek eredményeihez képest hatékonyabban épülnek be a tanulók személyiségébe.

A *pedagógus* szerepét vizsgálva a tanítás-tanulás korszerű folyamatában a következő új feladatokra kell a figyelmet felhívunk.

A tanóra megtervezése munkaigényesebb, alaposabb, pontosabb, következetesebb, logikailag körülhatároltabb munkát kíván. A felkészülés alapja a tanulók életkorának, tudásszintjének, főbb érdeklődési köreinek megfelelő szak- és szépirodalom ismerete. Ez viszonylag könnyen megszerezhető, ha a pedagógus rendszeresen jár könyvtárba, figyelemmel kíséri a tárgyházhoz tartozó könyvállomány alakulását, figyeli az új könyvek megjelenését, s maga is részt vállal a könyvtári állomány tervszerű gyarapításában. Ismeri azokat a segédleteket, forrásokat, melyek az irodalom tartalmi megismerését is szolgálják, pl. a könyvtárakban megtalálható „Új könyvek” c. állománygyarapítási tanácsadót, a „Könyvvilág” számait, a „Beszélő könyvtár” ifjúsági irodalom ajánlóbibliográfiája köteteit, a tantárgyi bibliográfiákat stb.

Az új tanítási módszer alkalmazásában alapfeltétel, hogy a pedagógus az irodalomban, a könyvtárhasználatban tájékozott legyen.

A pedagógus feladata a könyvek munkáltató használata eredményeként a tanulók által megszerzett információk helyességének ellenőrzése, a tanulókkal közös rendszerezése és az információk rögzítése, megerősítése.

Törekedni kell az ismeretanyag sokoldalú megközelítésére, fel kell hívni a tanulók figyelmét a problémák megoldásának több lehetséges alternatívájára. E feladat megoldásához is igen nagy segítséget adnak a könyvek.

A könyv munkáltató használatára épülő órák eredményességének feltételei a következők:

– a pedagógusok rendelkezzenek könyv- és könyvtárhasználati ismeretekkel, irodalomismerettel, ismerjék a korszerű tanulás-tanítás módszertanát, építsenek ki jó kapcsolatot

az iskolai és helyi közművelődési könyvtárosokkal, s fordítsanak figyelmet munkájuknak más szaktanárok tevékenységével való folyamatos összehangolására;

– a tanulók rendelkezzenek megfelelő olvasási és szövegmegértési készséggel, s ismerjék a könyv- és könyvtárhasználat alapelemeit;

– végül szükséges egy tanulócsoporthoz befogadó könyvtárhelyiséggel rendelkező iskolai vagy közművelődési könyvtár, szakképzett könyvtáros-tanárral, korszerű, jól feltárt állománnyal.

A könyv és könyvtár rendszeres iskolai használata eredményeként kialakul a tanulóban az iskolán kívüli folyamatos művelődés szokásrendszere is.

Ma már bizonyos tehát, hogy a társadalom számára életképes generáció nevelése nagyrészt a pedagógusok és könyvtárosok szemléletén, felkészültségén, közös, összehangolt munkáján múlik.

DR. RENDES BÉLÁNÉ
Baja

Lehet-e giccs ellen nevelni az iskolában?

– Néhány tapasztalat a látásnevelés köréből –

Az köztudott, hogy a giccs kedvelése vagy elutasítása ízlés dolga. Azt pedig már a régi rómaiak is megmondták, hogy ízlésről nem lehet vitatkozni. Az ízlés mindenkinek magánügye. Valóban az, a saját lakásának a falai között. De amint kilép onnan, már nem az: ő él a giccsel és mindenki más kénytelen nézni, elviselni, ha akarja, ha nem. Iskolánk, munkahelyünk, tágabb környezetünk, egész országunk ízléses, kulturált vagy giccses volta már *közízlésünk* következménye, s ez *cseppet sem magánügy!* Ha valaki otthonában a giccsel él, akkor a munkahelyén sem kerülhet ki keze alól magasrendű ízlésű munka, pedig termékeink eladhatóságának elsőrendű követelménye az, *legalábbis* a világpiacon.

Tehát mégis kellene vitatkozni az ízlésről? S mikor kellene elkezdenünk, vetődik fel a kérdés.

Nos, én megpróbáltam már az alsó tagozatban 1–4. osztályosokkal. Összegyűjtöttem magam is, és a gyerekekkel is hozattam egy sereg tárgyat, melyről köztudott, hogy giccses. De az órára, melynek azt a célt adtam, hogy kiderítsük: *mi a giccs és mi nem?* – csak olyan tárgyakat vittem be, melyeknek megvolt a nem giccses ellenpárjuk is, hogy a pozitívvá érvelhessek. Pl. Egy préselt műanyag tálka, mely utánozza az ólomkristályt, s egy valódi ólomkristály (1.).

Itt megfigyeltettem, mennyire más a valódi üveg fénye, mint a műanyagé. A kézi csiszolás emeli az üveg anyagszerű szépségét.

Egy sima üvegtálka mellé egy gipsszel bevont üveget társítottunk (2.). Egy időben divat volt gipsszel bevonni iskolákban, óvodákban az üveget, nyilván, hogy kerámiának látszon. A gyerekek meg is indokolták praktikusságát: nem látszik, ha az üveg piszkos. Erre én: mi a fontosabb, hogy ne látsszon, vagy ne legyen piszkos? Azonkívül rövid idő után a gipsz letöredezik, kikandikál alóla az esetleg már nagyon is piszkos üveg, ami a kerámiánál nem fordul elő.

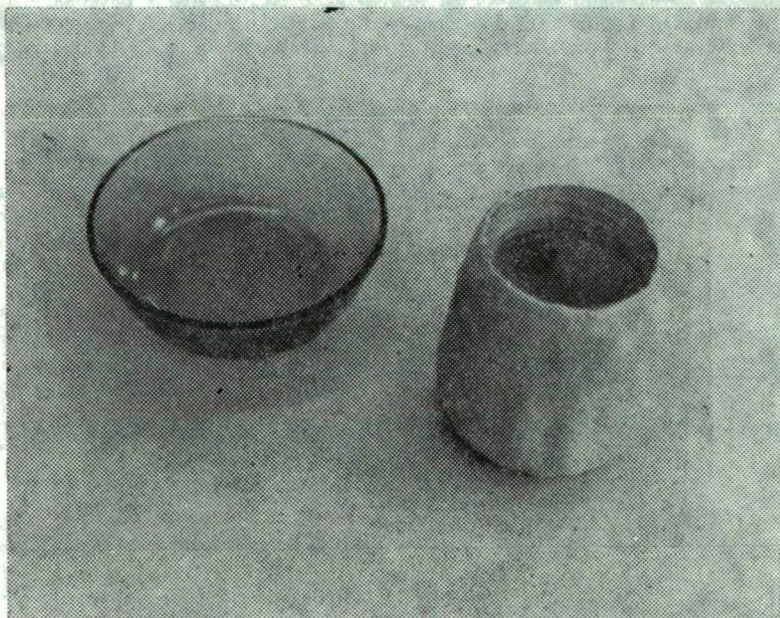
Volt valódi cserépköcsögünk is, kettő (3.). A gyerekek nagy részének a virágos tetszett jobban. Csak, hogy arra a virágokat égetés után temperával festette rá valaki, méghozzá egy kalocsai hízműmintát utánózva. Azután, hogy le ne mosódjon a minta – a tempera vízzel lemosható –, ezért belakkozták a köcsögöt. Csakhogy egy idő után a lakk megrepedezik, lepattogzik, a minta tönkremegy. Míg a má-



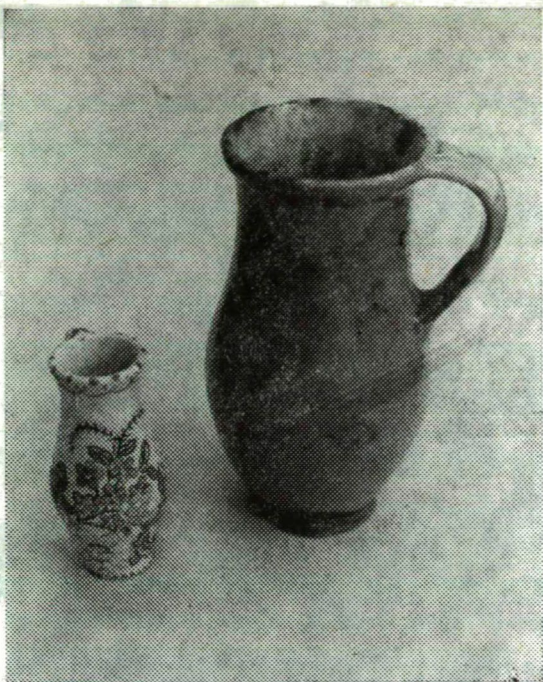
1. rajz

sik köcsögre a mázat az első égetés után vitte fel a fazekas, és utána újra égette, ezért elválaszthatatlan a köcsög anyagától. Bármennyire öreg és kopott, máza még szépen fénylik, és ezért könnyen tisztán tartható.

Volt két szál „leveles águnk” műanyag szivacsból, lila és rózsaszín színben (4.) A gyerekek megindultak, hogy mire jó a művirág: nem hervad el soha. De porfogó, elpiszkolódik, mondom én. – Ezt ki is lehet mosni! – Igaz, de akkor már hibásodik, morzsálódik, mint a valóban szivacsnak használt mellette levő ugyanaz a műanyag mutatta. S akkor már mi a szépsége? S felolvostam nekik Garai



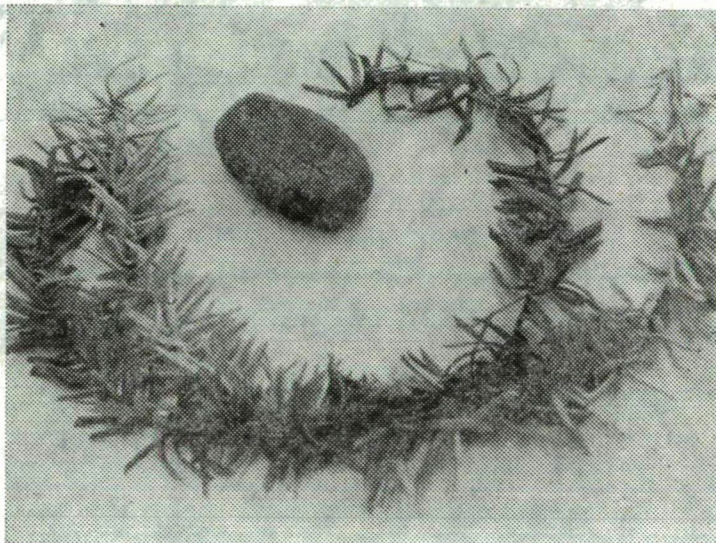
2. rajz



3. rajz

Gábor Rózsa című versét a *Mediterrán ős* c. kötetéből. Nem állítom, hogy végig megértették, de a vers szépsége által csak maradt hatás, mely a valódi virág egyszerűségét, illatát, a megismételhetetlenség csodáját megéreztetette a gyerekekkel is.

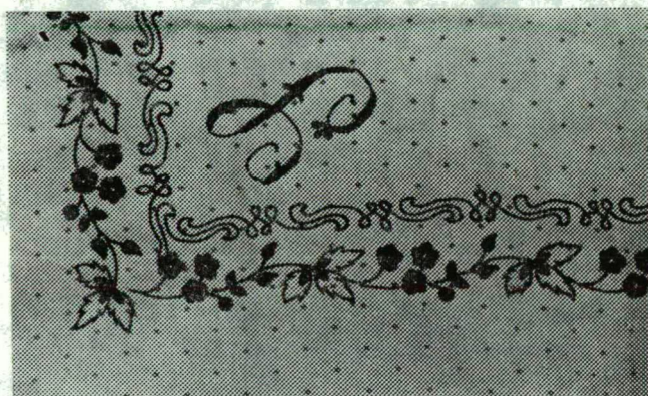
Pár hímzést is összehasonlítottunk. A száróltéssel, sok munkával kivarrt falvédőn észrevették a „félbevágott” kutyákat, a gözt pőfékelő bödönöket (itt is csak párosan?) rózságtól körítve, az eltördelt tölgyfagallyakat (mi közük az egészhez?) a pár körül, akik szemléltetik a feliratot (5.).



4. rajz

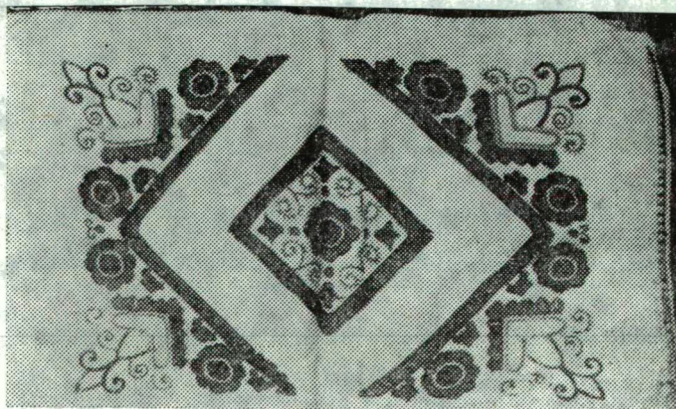


5. rajz

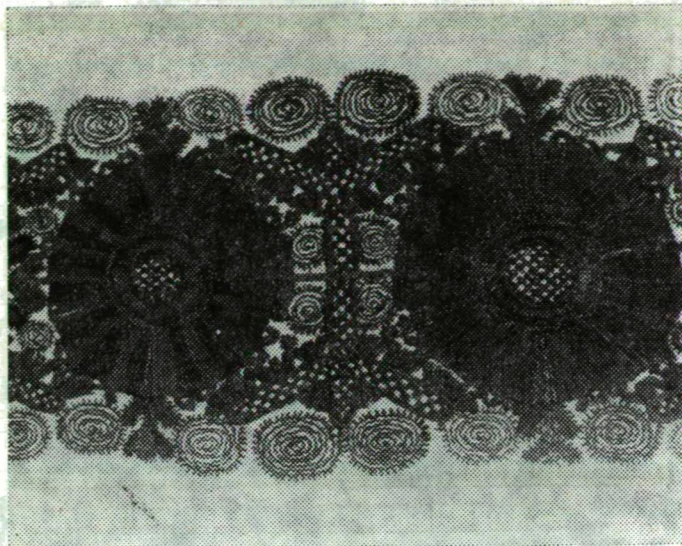


6. rajz

A 6. képen látható párnahímzés viszont, bár ugyanazzal az öltéstechnikával készült, mint a falvédő – nem akar valóságot utánozni, vállalja a díszítés szerepét. A levél és virág egyszerűsített, stilizált formájával is a szárból, tehát szervesen nő, fut körbe a párnán, nem szétszaggatva.



7. rajz



8. rajz

Még a népművészetnek mondott hímzésmintákkal szemben is résen kell lennünk. A laikus mindkettőről elhiszi, hogy buzsáki hímzésmintát lát. Csakhogy amíg a 7. a motívumokat önkényesen szétzabdalta, szétszórta, addig az igazi buzsáki először is sokkal sűrűbben beborítja – mint a magyar hímzések általában – a díszítésre szánt területet, szinte alig látszik ki a vászon. (8.) Másodsorban a szervesség itt is megfigyelhető, mint a 6. hímzésen: a virágok, levelek, kacsok szorosan kapcsolódnak egymáshoz, nem úgy, mint a 7.-en, ahol önkényesen egymás mellett szerepelnek csak. Az utóbbi kevés munkával soknak akar látszani, míg az eredeti nem sajnálja a fáradságot, és maradéktalanul telehímezi, amit akar.

Még sok egyéb tárgyat is összehasonlítottunk, megbeszéltük. Az óra végén megpróbálták maguk a gyerekek megfogalmazni, hogy mik a giccs ismertetőjelei. A legtöbb osztályban a következő pontokba szedték:

1. Másnak, szebbnek akar látszani, mint ami, hamis.
2. Nem jól használható, nehezen tisztítható.
3. Csiricsaré színek.
4. Kevés munkával sokat akar mutatni stb.

Azt lehetne gondolni, hogy miután a gyerekek maguk állapították meg mindezeket, már magukénak is vallják a tanító irányításával kialakított véleményét.

Ez sokkal bonyolultabb dolog, minthogy *egyetlen órával meg lehetne oldani!* Ne áltassuk magunkat ezzel, mert:

1. Köztudott, hogy a személyiségben a temperamentum mellett az ízlés a legnehezebben és leglassabban megváltoztatható.

2. Az általános iskolás korú tanulók – különösen alsó tagozatban – még ki vannak szolgáltatva ízlés terén is a családi ház ízlésszintjének. Majd csak a serdülőkorban kezdenek bíráló szemmel körülnézni otthon, de az iskolában is. Sajnos, a pedagógusok ízlése sem kifogástalan, csak be kell mennünk egy-egy osztályba és végignézni az ún. „dekorációt”. A sajátjánál magasabb szintre a pedagógus sem nevelhet! Egy-egy jóízlésű nevelő néha szelmalomharcot vív a tantestületi közizlés ellen, kezdve azon, hogy elnézzük-e a szemetes udvart, folyosót, vagy nem.

3. Az irodalom terén már kimutatták, hogy a giccsel élők még a remekműveket is giccsként élik át. Akkor hát nincs segítség, remény ezen a téren?

De van!

A vizuális kultúra területén föllelhető giccset az utasítja el, akiben ki tud alakulni a formák, vonalak, színek, tehát *a valóság optikai, látható jegyeinek valóságos és igazsága iránti érzékenysége, mely a jó ízlés alapjául szolgál.*

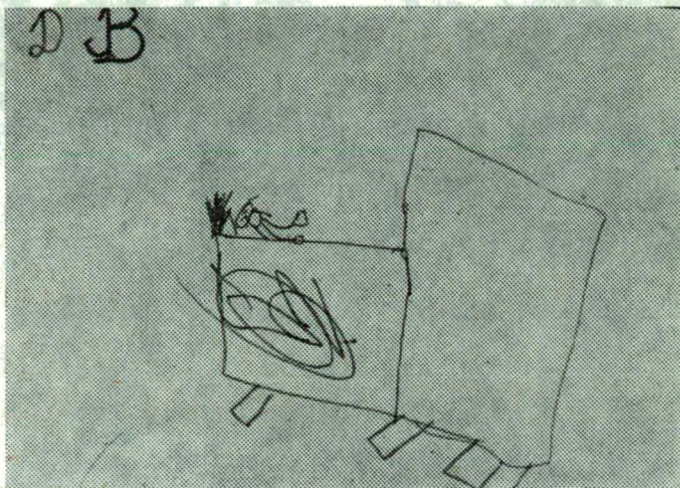
Hogyan alakítható ki ez?

Csak egyetlen útja van: a cselekvés útja! A pszichológia kimutatta, hogy *minden adottságunk csak cselekvés útján fejleszthető.* Látásunk fejlesztésének pedig legfőbb útja az ábrázolás!

Rubinstein írja: „Egy tárgy észlelése... a szubjektum részéről nemcsak egy kép jelenlétét tételezi

fel, hanem egy meghatározott cselekvési beállítódást is. A valóság tárgyainak észlelését lényegbevágóan a cselekvés szükségletei határozzák meg. Az észlelés kapcsolata tevékenységgel az ábrázolásban különösen határozottan jelentkezik. A valóság észlelésének folyamata és az észlelt dolog ábrázolásának folyamata elszakíthatatlanok egymástól: nemcsak magát az ábrázolást határozza meg az észleltnek az ábrázolása. Az észlelés az ábrázolás feltételeinek van alávetve, és vele összhangban alakul. Egymással kölcsönhatásban álló egységet képeznek. *Olyan kölcsönhatás van az észlelés és ábrázolás közt, mint a gondolkodás és a beszéd közt.*" (Ált. pszich. 1964.)

Amikor a kisgyermek először vesz a kezébe nyomot hagyó szerszámat, és firkálni kezd, nagyon jelentős lépést tesz ezzel saját fejlődése elősegítésére. Rendkívül fontos, hogy maradéktalanul *bagyjuk kiélni a firkakorszakot*, s mindent tegyünk meg annak érdekében, hogy minél több alkalma legyen a firkálásra. Ugyanis ezenközben alakulnak ki a mozgási, tapintási és látási érzetek összegeződéseként olyan asszociációs központok, melyek a későbbi tárgyábrázolás feltételei. Nem szabad a felnőtteknek türelmetlenül a „mi ez?” kérdéssel sürgetni a firkálgató gyermeket! Ha megérik rá, úgyis magától rátér a valamit ábrázolni akarás útjára. (Lásd: fejlődépszichológia.) A firkákból, ákombákomokból úgyis előbb-utóbb kicsomósodik egy-egy emberi figura, az ember háza és újabban igen korán járművek is. (9. rajz.)



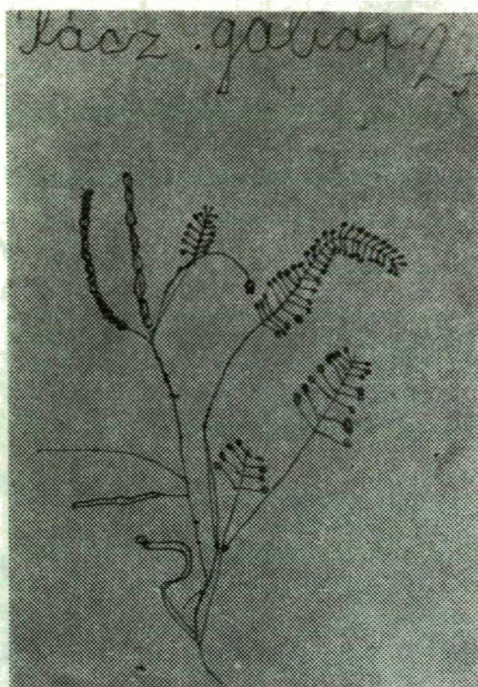
9. rajz

Abban a pillanatban, hogy ábrázolni kezd a gyermek, sok felnőtt gyermekművészetről beszél. Pedig a gyermeki ábrázolás célja nem a művészet! Tapasztalat, hogy a gyermek saját rajzát nem becsüli sokra, könnyű szívvel eldobja, hacsak nincs olyan felnőtt, aki értékeli és elteszi. *Miért ábrázol bár a gyermek?* Azért, hogy megtapasztalja, *birtokba vegye a valóságot!* Amit lerajzol, azt már megismerte. Minden gyermeki törekvés a biztonságérzetét szolgálja, így az, hogy ábrázol valamit, afelől már bizonyossága van. A firkakorszak átmenet a tárgyábrázolásba – beleértve a tipikus gyermekhibákat is –, elengedhetetlen feltétel a személyiség felépítésének időszakában *a látás érzékenységének kifejlődéséhez!*

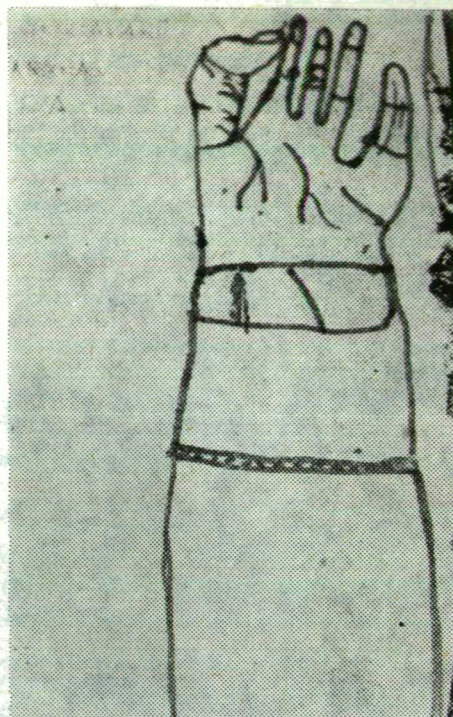
Például, ahogy egy elsős rácsodálkozik egy közönséges gymnóvényre, s kézbe véve, megrajzolva formáját, szerkezetét, közben dönt irányokról, arányokról, különbséget tesz kicsi és nagy, hosszú és rövid, egyenes és íves, ritka és sűrű stb. közt: a látható *valóság igen sok relációjának megkülönböztetésében válik érzékenyvé.* (10. rajz.)

Vagy amikor először rajzolja meg saját kezét, amit ugyan mindig lát, de egészen másként figyel meg most. Ilyenkor tudatosan pl. az, hogy minden ujjunk más nagyságú és vastagságú, hogy a hüvelykujjat szembe lehet állítani a többivel és ez biztosítja, hogy fogni tudunk, hogy a hüvelykujj ezért a legvastagabb és erősebb, mint a többi, bár ez egyedül csak két ujjpérecből áll stb. Az, hogy aránytalanságok vannak az ábrázolásban, semmit nem von le ennek *a tudásnak az értékéből*, mivel azt *a saját felfedezés és felismerés útját biztosító ábrázolás adta.* Természetesen csak akkor, ha a nevelő bizott a gyerekek jó szemében, és nem mondta el előre, amit mindenki lát! (11. rajz.)

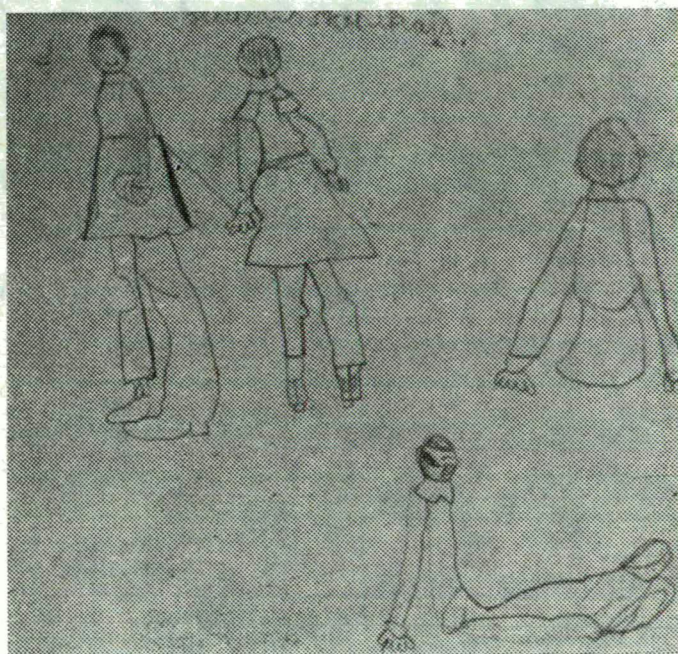
A gyermekek rajzai szinkronban haladnak biológiai éréssel, annak hú tükrei. Ezért rajzaikról leolvashatók mindenkori állapotuk, tudásuk a valóságról, melyet ábrázolnak. Olyan tartalmakat képesek ábrázolni, melyeket szóval elmondani még nem tudnak, mivel a megfelelő fogalmak még nem



10. rajz



11. rajz

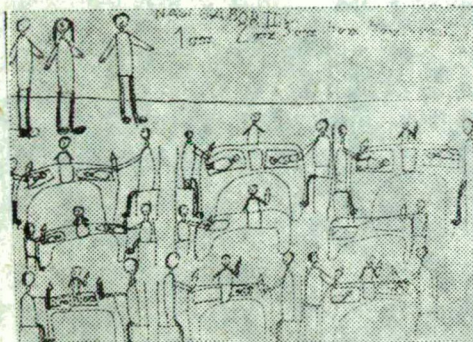


12. rajz

állnak rendelkezésükre, nem tudatosultak, ezért *verbálisan még kifejezhetetlenek*. Ezért is pótolhatatlan eszköz ebben az életkorban az ábrázolás, mely az imprinting erejével hat, tehát amit itt elmulasztunk, az később már nem pótolható.

Ha a gyerekek embert ábrázolnak, általában szemben rajzolják. De ha már első osztályban modelt állítunk be, és megnézhetik oldalról és hátulról is, akkor le is tudják rajzolni a különböző nézeteket, ha a szokásos gyermekhibákkal is. (12. rajz.) Az arc ugyan profilból kevert nézetet mutat: a száj még az előlnézetnek megfelelő helyen van, de már egy szemet rajzolt. S milyen nehéz lenne elmondani, hogy milyen különbség van pl. a cipő oldalnézete és hátulnézete közt, de rajzban már ki tudja fejezni. Az, hogy az esetlegességekre való nagy figyelés közben az arányok eltolódnak, semmit sem von le az ábrázolás értékéből. Pl. a nadrág ráncainak ábrázolása a térdnél hitelessé, igazgá és ezáltal esztétikussá teszi a munkát.

Amikor nem közvetlen megfigyelés alapján rajzolnak, hanem különböző *élményeiket* vetik papírra a gyerekek, *látási emlékezetüket* kénytelenek mozgósítani. Pl. a 13. rajzon éppen azt a rajzórát örökölték meg, amikor egymást rajzolták. Az összes élményrajz *főszereplője a tér*, amiben az esemény lejátsszódik. Ez az egyes korokra igen jellemző, ahogyan mindenkor a síkon kifejezték a teret. Ezen



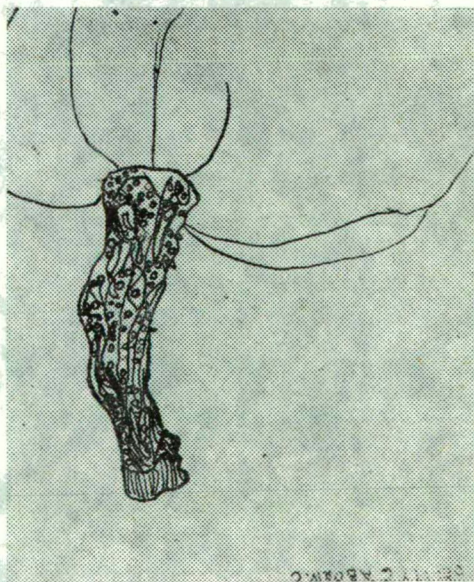
13. rajz



14. rajz



15. rajz



16. rajz

a rajzon a közelit-távolit az egymás fölé helyezéssel oldotta meg a második, s ez életkorának megfelelő ábrázolás. Takarást nem használt, ez is jellemző erre az életkorra. Viszont az egyforma elemek: asztalnál ülő gyerekek, rajzlapok, ceruzák türelmes ismétlésével egy sajátos *rajzi ritmust* hozott létre, ami *esztétikussá tette* az ábrázolást.

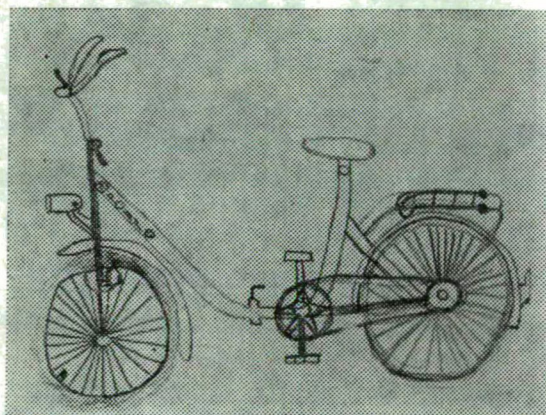
A 14. rajz az iskolába indulás mindennapi eseményét örökölte meg. Lakótelepi gyerek. Milyen kedves mozzanat, hogy az anyuka (vagy nagymama?) utánainteget az ablakból. Itt már az egyik gyerek alakja *takarja* az épületet, ami szintén térkifejezést szolgáló megfigyelés és eszköz. Az is új, hogy *a közelit nagyobbnak, a távolit kisebbnek* rajzolta, ha nem is következetesen. Ez azt jelenti, hogy különbséget tud tenni *a van és a látszik* közt, ez a *valóság dialektikájának* igen fontos eleme. Ugyanezt kifejezik táji ábrázolásaikban is. (15. rajz.) A fák szerkezetét még nehéz lenne elmondani, de megfesteni már tudják, és azt is, hogy *a világon nincs kettő egyforma*, s ez adja a *természet gazdagságát, szépségét*. S hogy mindegyikre külön-külön érdemes odafigyelni, megnézni.

Vagy egy-egy természeti forma, pl. egy tők szárának részleteiben (16. rajz) *fölfedezni annak egyediségét és szépségét*, s azt kifejezni rajzban.

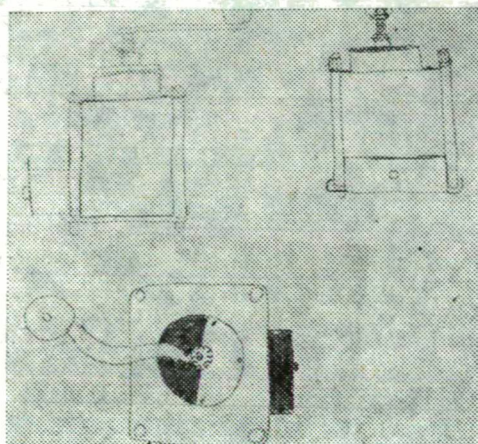
Az emberalkotta szabályos *formák* ábrázolása során a birtokbavételt a *forma-funkció kapcsolat megértése*, azaz a hogyan működik? – rajzi kifejezése jelenti. Pl. a 17. rajzon a kerékpárnál a pedál-lánc-fogaskerék kapcsolat. Vagy a világításnál a lámpa meg a dinamó összefüggése.

A 18. rajz azt példázza, hogy egy tárgyat érdemes több oldalról – pl. elől-, oldal- és fölülnézetből szemügyre venni és ábrázolni, hogy egyértelmű tudásunk legyen róla.

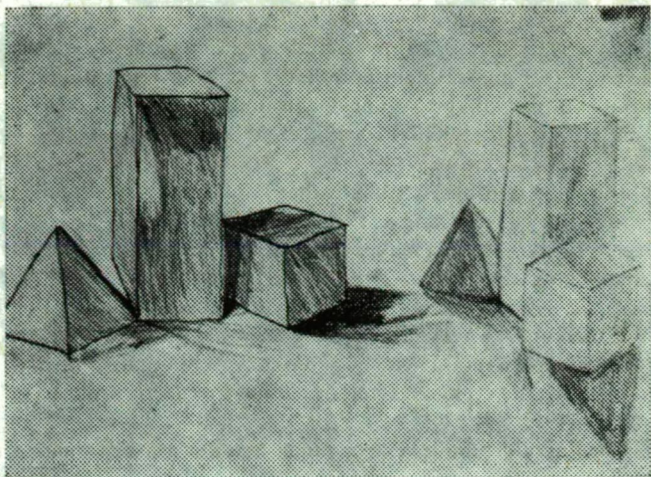
Ha ugyanezt a *több nézőpontot* még a *fény-árnyék viszonyok* megfigyelésével és ábrázolásával végezzük, a valóság egy másik igen fontos területével ismerkedünk, hisz a fény teszi lehetővé magát a látást. (19. rajz.) Az ön-, vetett, rávetett *árnyékok érzékeny tónusbeli megkülönböztetése* látásunk finomításának és a valóság szépségének meglátását egyaránt eredményezi. Ugyanakkor a tárgycsoport-



17. rajz

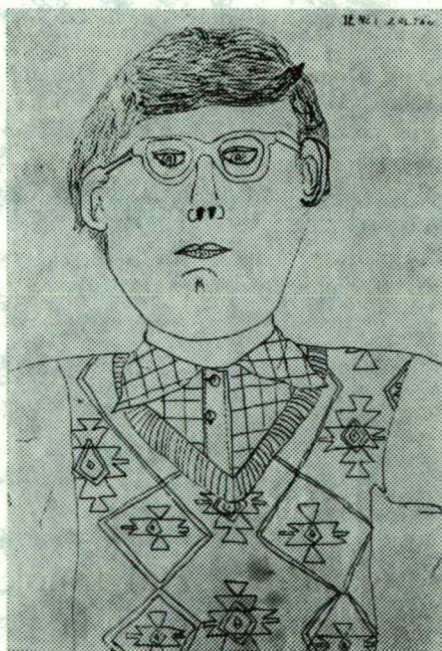


18. rajz



19. rajz

nak több nézőpontból való ábrázolása egy lapon nemcsak térproblémák világos átlátását, hanem a kompozíciós képességet is fejleszti, mert előre el kell tervezni, hogy egy lapra hová, hány nézetet fog rajzolni.



20. rajz

Végezetül egy utolsó példa (20. rajz), amikor tükör elé ülve önmagával szembesül a gyerek. Tudatosul személyiségének külsőleg látható megismételhetetlen egyedisége, az önmegismerés, önmaga vállalásának dokumentuma önarcképük. Évenként megismételve és összegyűjtve saját fejlődésük – nemcsak biológiai, hanem rajzi-képességbeli – bizonyítéka, demonstrációja is, amely más területen nem ilyen szemléletes és tettenérhető.

Remélem, ennyi példa is elegendő annak az igazságnak a megvilágítására, hogy az ábrázolás az egyik legaktívabb és a saját felfedezés útját biztosító megismerési mód lehet, mely a látásnevelésben mással nem pótolható. Ha még a serdülőkorig ennek a megismerésnek az útját járattuk, akkor a világ megismerésének olyan széles területével rendelkezhetnek, amely által természetükké válik, hogy *a maguk szemével nézzenek utána. mi milyen, s azt ki is tudják fejezni.*

Így a képzetek állandó feltöltésével biztosítható csak, hogy fogalmaik nem szakadnak el a valóságtól, hogy nem használ a gyerek képtelen fogalmakat, azaz üres, tartalmatlan szavakat, melyek csak frázisokat, sémákat szülnek. *A látási kultúra területén* pedig csak az így neveltekben alakul ki a *formáknak, vonalaknak, színeknek valóság, bitelessége* iránti érzék, melynek birtokában életük folyamán önkéntelenül is *elutasítják a hamisat, a giccset.* E nélkül a *betenkénti rajzi foglalkozások bétköznapi aprómunkája nélkül* teljesen reménytelen és eredménytelen a pusztá intellektuális, verbális beláttatás alkalmazása. Ezt már sok, gyerekek és felnőttek közt végzett próbálkozás kudarca bebizonyította.

Jó lenne tehát, ha minden tanító és rajztanár, amikor rajzórát tartja, tudatosan átérezné, hogy azzal, hogy a gyerekek szemét rányitja a világra, nemcsak látásukat neveli, hanem egyúttal a giccs elleni leghatásosabb eszközt adja tanulóinak.

S végezetül, gondolom, nemcsak a vizuális kultúra, hanem a többi művészeti ág, a zene és irodalom területén is ugyanaz a helyzet. Ujfalussy József írja: „... ha egy bizonyos korban a fiatalokat nem tesszük érzékennyé a művészetek elsajátítására, akkor nagyon kevés a remény, hogy a későbbiekben a művészetre nevelést meg tudjuk valószínűsíteni. A fejlődéslelektan szerint bizonyos dolgokat csak bizonyos korban lehet megtanulni.” (2.)

Megerősíti ezt Tóth Dezső: „Nem hiszem, hogy volna valami, ami készségesebb befogadóvá teszi az embert, mint *a művészet spontán, amatőr művelése és gyakorlása.*” (2.) S ez a pedagógusokra is vonatkozik!

FELHASZNÁLT IRODALOM

[1] Reichert S.: A gyermeki képalkotás... Praxis der Kinderpsychologia 1968/4.

[2] Művészek, társadalom, művészetpolitika. Bp. Táncsics, 1981.

POZSGAI VIDÁNE DR.

Győr

Az alsó tagozatos osztályfőnöki órák integráló funkciója

Az általános iskolák minőségi fejlődése szükségessé tette az alsó tagozatban az osztályfőnöki órák rendszerének kiépítését. A korszerű nevelés és oktatás ma ezen a szinten sem képzelhető el az idő által már régen túlhaladott egytanítós rendszerben. Egy emberben – bármennyire sokoldalú személyiség is – nem összpontosulhat mindaz a tartalom, amelynek közvetítését a társadalmi érdek kívánja. A nevelésközpontú oktatás

munkamegosztásos folyamat, amely több személy együttműködésén alapul. Közreműködik benne a tanító, a napközis nevelő, pedagógiai értelemben ide kapcsolódik a mozgalmi vezető vagy a vezető testület. A kisiskolás korú gyermek az osztályban, a napközi otthonban és a kisdobosélet területén szerez különböző, de egy közös cél szolgáltatában álló és társadalmilag szervezett tapasztalatokat. Már a jelen, de még inkább a jövő szükséglete ennek a munkamegosztásos folyamatnak a továbbfejlesztését sürgeti. Az osztályon belüli tantárgycsoportos és a napközi otthon csoportjai közötti meg-egyeztetés nevelői feladatmegosztás ezt a felismert szükségszerűséget bizonyítja. A sokféleséget fokozza, hogy a gyermeket a családban természetszerűleg, de spontán környezetben is több embertől eredő más-más hatás éri. Helyes tehát, ha a gyermeket sokfelől érő hatásokat egységesítjük. Ennek a funkciónak felel meg az osztályfőnöki óra, melyen a gyermeket érő személyi és tárgyi hatásokat egységessé kovácsolja a remélhetőleg modellként elfogadható osztályfőnök, az alsó tagozat egészére jellemző alapozó szinten.

Az osztályfőnöki óra célja többek között:

„Hozzájárulás ahhoz, hogy a munkában, a magán- és a közéletben helytálló, tevékeny felnőttekké váljanak.”¹ A részletesebb célkifejtés sem tartalmazhat mást, mint ami az általános iskola egészének nevelési programjában megközelítendő. Az osztályfőnöki óra tehát lényegében és eljárásaiban különbözik a többi foglalkoztatási tényezőtől. A tanítási órától és egyéb foglalkozásoktól eltérő jellegét éppen az integráció adja. A másutt és másoktól szerzett ismeretek, a másutt és másokkal gyakorolt helyes tevékenység tudatos rendszerbe foglalása, az esetleges hibás tudatosulás és gyakorlat megelőzésével vagy korrekciójával.

Az osztályfőnöki óra sajátos integrációs szerepe jelen van a célból lebontott feladatok témaköreiben:

Közösség és személyiség,

Tanulás és munka,

Égészséges, kulturált életmód.

A témakörök maguk is integrációs folyamat eredményei, hiszen a nevelés feladatainak klasszikus felosztása szerinti világnézeti, politikai, erkölcsi, testi nevelésnek az értelmi, esztétikai, érzelmi és akarati neveléssel kiegészült részegységeit az általánosítás magasabb rendű követelményének megfelelően foglalják össze komplex formában, a társadalmi méretű szintézis érdekében.

Az integráció más megjelenési módját tükrözi az osztályfőnöki órák rendszerének két kiemelt feladata és a hozzájuk fűződő gyakorlat köré való csoportosítása:

„... a közösségi élet szüntelen fejlesztése... a tanulók erkölcsi tudatosságának megalapozása... a magatartásbeli problémáik tisztázásával.”² Az osztályfőnöki órán konkrétumokban jelenik meg az integráció, melyeket a fogalmában meghatározott cél fejez ki:

„Az osztályfőnöki óra feladata tehát, hogy elemezze, szintetizálja és rendszerezze a nevelés és oktatás egyéb területein, valamint az iskolán kívüli életben spontán vagy szervezeten szerzett tapasztalatokat, és a tudatosítás fokán járuljon hozzá a tanulók világnézeti, erkölcsi, értelmi, érzelmi és esztétikai formálásához, meggyőződésük és igényeik kialakításához.”³

Az általános iskola alsó tagozatában jobban befolyásolják az integrációs folyamat sikerét az érzelmi tényezők, mint a későbbi korosztályokban. Az életkorból és a társadalmi tapasztalatok megszerzési módjából eredően „... a legszorosabban összefonódnak a tudati-akarati-szokásbeli... tényezőkkel.”⁴ Erős ebben az életszakaszban a személyhez kötött magatartás. Valakinek a kedvéért tanul, jól viselkedik, törekszik a pozitív elismerésre. Rokonszenvi-ellenzenvi viszonyai szabályozzák belső hozzáállását vagy távolmaradását az adott személytől, foglalkoztatási formától és tartalomtól. A feladatoknak való megnyerésükben ezért döntő jelentőségű, hogy az osztályfőnök követhető példát

adjon, személyiségének és a társadalmi célkitűzéseknek összhangját bizonyítva. Amikor a különböző színtereken és különböző tényezőktől szerzett ismereteket integrálja, illetve a gyermekcsoporttal elemzés útján általánosíttatja, egyúttal

„... előtérbe kerül orientáló, útmutató, segítő, tanácsadó és ösztönző szerepe...”⁵ Tehát gyakorlatra készítető irányító, szervező, vezető munkája, amelyre az osztályfőnöki órák adják a legjobb alkalmakat.

A harmadik-negyedik osztályos kisiskolások előtapsztalataikat és a különböző tanulmányi és nevelési szituációkban szerzett ismereteiket hozzák az osztályfőnöki órákra, ahol a közösségi-közeleti gyakorlat keretei között dolgozzák fel azokat. Az integrációs feldolgozás érdemei harmadéves tanítóképző főiskolai hallgatókkal kialakított véleményünk szerint:

Az osztályfőnöki órák döntő előnyét az adja, hogy „csak” nevelési szempontúak. Itt a tanároktól eltérő légkörben, közvetlen személyközi kapcsolatokban zajlik a tudatosítás, a kedvező magatartások és viszonyulások kialakításával. Több idő jut a gyermeki megnyilvánulásokra. Jobban kidolgozhatók a nevelési célok. Nemcsak a problémák egy-két mondatos felvetésére nyílik mód, hanem azok érdemi tárgyalására és megoldására. Ennek következtében tartósabban rögzülnek a tudatosult ismeretek. A figyelem pedig erőteljesebben ráirányulhat a gyakorlat területére.

A kötetlenebb körülmények közötti osztályegyüttlét eleve más hangulatot teremt, mert a tanítási órák különböző izgalmaival járó feszültségforrásai nincsenek jelen. Tantárgyi feladatok feldolgozása során a tananyagba olvad bele vagy abból következtethető ki a nevelési mondanivaló. De leggyakrabban verbális módon van erre érintési lehetőség, az elvi kifejtésre és az életközeli tételre viszont ritkán van alkalom. Az osztályfőnöki órán pedig központosítva, tömörítve jön elő az az anyag, ami aztán az óra lényeges mondanivalója, amiért tulajdonképpen az órát tartjuk, és amelynek sikere mindenképpen az osztályfőnök egyéniségének függvénye.

A szükségszerűségekből mesterségesen létrehozott tanórai viszonyok helyett az osztályfőnöki órákon jobban figyelembe vehetők az egyénre és nemre szabott személyiségformálás alkalmai. Több a gyermeki megnyilvánulási lehetőség, szélesebb a helyes véleménycserére, az érdemi vitatkozásra nevelés. Az osztályra és az egyénre vonatkozó saját problémák felvetése és megbeszélése az általános és a konkrét összefüggését tárja fel. A nyíltságot, az őszinteséget erősíti az osztály s az osztályfőnök belső összetartozása. A „magunk között vagyunk” feloldó hatása könnyűvé teheti a nehéz kérdések tárgyalását is. Itt nem kell azon gondolkodni, hogy a gyermeki válasz megfelel-e a tanító elvárásainak vagy az osztályzás követelményeinek. A meghittséget fokozza, hogy nemcsak tanulás és számjegyekkel történő értékelés nincs, hanem a tanórákon elkerülhetetlen túlirányítottság sem létezik.

A gyermekhez közelálló és teljességükben vagy részleteikben követhető példák és példás életművek feldolgozása és a belőlük eredő következtetések lényegesen hatásosabbá, érzelmileg többet nyújtóvá tehetik az osztályfőnöki órát. Az egyénre és a nemekre irányuló nevelési folyamat erőteljesebben nyilvánulhat meg, mert nem köt a tantárgyi fegyelem. Viszont a tantárgyak óráiról és egyéb foglalkoztatásokról, valamint a gyermekek mindennapi életéből hozott ismeretek és hétköznapi tapasztalatok kitűnő alapot adhatnak ahhoz, hogy itt tudatosuljanak a gyermekek érzései, megerősödjenek pozitív gondolatai és tevékenységei. Teljességében kibontakozhat a nevelési feladat, mely a tanórán esetleg sejtve, burkolt formában vagy éppen kötelességszerűen megemlítve, egy-egy részletre utalóan van jelen. Minden szervezeten és spontán szervezett tapasztalat és ismeret segíti a magasabb szintű integrációt, mely egységben láttat. Egy bizonyos részlet kiemelése helyett a tanult vagy tapasztalt elemi részeket egészévé illeszti, egységesíti és kibővíti. Változatos anyag-összeállítással, a tudományok és a művészetek felhasználásával integ-

rálja azokat. Így ad követhető, a magatartásba beépülő modelleket a majdani értékes társadalmi tevékenységhez.

A kötetlenebb óraszervezés lehetővé teszi a témák szabadabb kezelését. Felszínre hozza az improvizációs alkalmakat, ahol az osztályfőnök az adott szituációhoz, a konkrét helyzetekhez jobban igazodhat, és akár konfliktusok útján is eljuthat a helyes tudatosításhoz. Az osztályfőnöknek a téves általánosítások megelőzésére vagy kiküszöbölésére megkülönböztetett figyelmet kell fordítania, mert:

„A nevelés szempontjából nem elég külön-külön számontartani a mintákat kínáló forrásokat, hanem arra is szükség van, hogy a nevelők a sokféle hatás közül segítség érvényre juttatni a kedvezőket, és közömbösíteni, ellensúlyozni a kedvezőtleneket.”⁶

Az alsó tagozati osztályfőnöki órák integráló funkciójának bemutatására a „Szülőföldünk, hazánk, helyünk a nagyvilágban” témakör egy negyedik osztályos óráján tapasztaltakat használok fel. A foglalkozást Bokor Gáborné gyakorlóiskolai tanár vezette.

Az erkölcsi tudatformálás és az erkölcsi magatartásformálás érdekében a „Magyarország az én hazám” választható témája került feldolgozásra. A célkitűzés magában foglalta a tudati-gyakorlati-érzelmi egységesítést, melyet kiemelkedő minőségű és magas érzelmi hőfokú csapatmunkában valósítottak meg.

Az osztályfőnöki órát a tantárgyi óraktól formai szervezéssel is megkülönböztették. A beszélgetéshez ovális székelrendezés adott keretet. Az osztályfőnök a gyermekek között ülve – mint az osztály egy tagja – irányította a foglalkozást. Nem volt jelentkezés. A szólni szándékozót tisztelettel meghallgatták. Az osztályfőnök a beszélgető társaságban szokásos módon szerepeltette tanítványait.

Az integrációs folyamatot az úttörőtörvény első pontja vezette be. Majd annak a kisdobostörvény első pontjától való mennyiségi és minőségi megkülönböztetése tette azt teljessé. („Az úttörő hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak, felelősséggel dolgozik érte.” – „A kisdobos hűséges gyermeke a hazának”). A Vörös nyakkendőért próbára való felkészülésen már érthetővé vált számukra az úttörők törvényének első pontjába foglalt mondanivaló. A hazafiság konkrétumai a kisdoboséleten kívül megjelentek a magyar nyelv és irodalom, a könyvismeret több évi tantervi programjának megvalósításában és más tantárgyakban. Feldolgozták azokat a napközi otthon kulturális foglalkozásain és iskolán kívüli, valamint családi körülmények között. Az osztályfőnöki órán kiemelték a szövegből a haza fogalmát, melyet a nemrég olvasmánytárgyalás közben tanult hon szóval helyettesítettek.

Kifejtették a haza fogalmának összetevőit: a történelmet, a kultúrát, az anyanyelvet, a szülőföldet, melyek már előző integrációs tevékenységek elvonatoztatott eredményei. De nem szakadtak el a realitástól, mert utaltak a valóságos elemekre. A történelem fogalmához felelevenítették olvasmányélményeiket. Utaltak a haza megtartásáért folytatott küzdelmekre, a kiemelkedő személyekre, a hősökre, a forradalmi és függetlenségi harcok népi résztvevőire. Az épülő Nemzeti Színház javára tett felajánlások kapcsán dialektikus szemlélettel érzékeltették a történelem fogalmába tartozó múlt-jelen-jövő összefüggését.

A kultúra értelmezésekor emlékeztek annak magas szintű egyéni képviselőire. Így Katona Józsefre, Erkel Ferencre, mert a hazához fűződő meleg szeretet kifejezésére hanglemezről meghallgatták a Bánk bán opera Hazám, hazám... áriáját Simándi József előadásában. De nem feledkeztek meg a népművészetről és a kultúra ápolásáról, továbbfejlesztéséről sem.

Az anyanyelv és a szülőföld fogalmát csak érintették, mert azokat az előző év osztályfőnöki óráin már integrálták. Idevonatkozó ismereteik szilárdak voltak, mert a fogalmak tantárgyi vonatkozásai az alsó tagozaton nagyon erősek.

Az integráció tevékenységre készítető vonatkozásait mutatta meg a hazám megismerem, dolgozom érte, megvédem, mert szeretem, és hű vagyok hozzá, felelősséget viselek érte

összefüggő egysége. A személyiségbe épülést irodalmi idézetek támasztották alá. (Váci Mihály: Nem elég; Juhász Ferenc: Kinek karja van c. verse.)

Az osztályfőnöki órának más tantárgyak óráival való szoros kapcsolatát fejezte ki a „népköztársaság” szó értelmezése, a részletes környezetismereti feldolgozás előkészítésére. Itt jelentkezett a hibás tudatosulás veszélye. A gyermekek egy része a címer vörös csillagát a Szovjetunió jelvényének tekintette. Az osztályfőnök a tanulók bevonásával javította ki a hibát, és megalapozta a helyes értelmezést, amelyet majd a környezetismereti órán kidolgoznak.

A helyes erkölcsi tudásnak az értékes erkölcsi magatartásra orientáló önálló fejlesztése és az érzelmi-akaratú azonosulás erősítésére könyvajánlás történt. Olyan gyermekek ajánlották megismerésre az Egri csillagok és az Édes hazánk című könyveket társaiknak, akik azokat már olvasták, megszerették, és tartalmukról tájékoztatást tudtak adni. Az érzelmi telítettségű órát az úttörőtörvény első pontjához – a büszkeség érzésének felkeltésével – visszaérve dal kerekített egészé (Pajtás, daloljunk szép magyar hazánkról...), melyet az osztályban tanító és jelen levő énektanár kezdeményezett. Az iskolai órák közötti koncentrációs együttműködés és integrációs összefüggés, valamint a munkamegosztásos nevelési folyamat gyakorlati egészt létrehozó eredményét ez a tény is bizonyította.

Az osztályfőnöki órákon jól folyó integrációs tevékenység hozzájárul a személyiségnek a társadalmilag értékes és az egyéni léttel való összhangjának megfelelő helyes cselekvéshez, mert: „Az iránydiszpozíciók a magatartásban öltönek testet. A magatartást úgy értelmezzük, mint a valamihez való, szükséglet(ek) által indukált és fenntartott motivációs viszonyulás kifejeződését...”⁷

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 5–8. osztálya számára. Szerk.: Majzik Lászlóné dr. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
- [2] Rokfalusi Lászlóné–Pánczél Ottó: Gondolatok az osztályfőnöki nevelőmunka hatásáról. Budapesti Nevelő 1980. (2. 24–39. o.) és 1981. (1. 21–36. o.).
- [3] a) Jean Maisonneuve: A kedvelt egyének megismerése és a hasonlóság felfedezése; b) Zrinszky László bevezetője 5–32. o. Magatartásminták – azonosulás. Szerk.: Zrinszky László. Gondolat, Bp. 1978. 35–51. o.
- [4] Tarniczky József: Osztályok és osztályfőnökök. Köznevelés, 1982. (2. 5. o.)
- [5] Dr. Sásdi Imréné: Az osztályfőnök pályaaorientációs tevékenysége. Módszertani Közlemények 1982. (5. 278–283. o.)
- [6] Korszerű nevelési módszerek az iskolában. Szerk.: Gál Erzsébet–Majzik Lászlóné dr. Ságvári E. Könyvszerkesztőség, Bp. 1982.

IDÉZETEK JEGYZÉKE

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Főszerk.: Sebenyi Péter. MM, Bp. 1981. 2. kiadás 35. o.
- [2] I. m. 97. o.
- [3] Pedagógiai Lexikon. Főszerk.: dr. Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 3. k. 376. o.
- [4] Fábiánné dr. Kocsis Lenke: Az alsó tagozatos tanulók közösségei érzelmi fejlesztésének módszertani sajátosságai. Közösségfejlesztés az alsó tagozatban. Szerk.: dr. Petrikás Árpád. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. 45. o.
- [5] Osztályfőnöki kézikönyv az ált. isk. 1–4. osztálya számára. 2. kiadás. Szerk. Majzik Lászlóné dr. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 101. o.
- [6] Zrinszky László: Bevezető. Magatartásminták – azonosulás. Szerk.: Zrinszky László. Gondolat K. Bp. 1978. 28. o.
- [7] Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Szerk.: dr. Mihály Ottó. OPI, Bp. 1983. 67. o.

Helyes szabad idő's szokások kialakítása a napköziben

Az iskolai napközi otthonban a tanulás, az iskolai feladatok megszilárdítása áll munkánk középpontjában. A tanuláshoz azonban sok szállal kapcsolódik, de azon túl is mutat az a sokszínű szabadidő-tevékenység, amelyre módot és lehetőséget ad a napközi. A szabad időnek olyan tartalmat kell adnunk – az új nevelési-oktatási tervet figyelembe véve –, ami az ismeretszerző érdeklődésnek tápot ad, társas együttműködésre indít, s fejleszti az egyéni képességeket is.

A szabad időt kötött (irányított) foglalkozásokkal és szabad foglalkozásokkal töltik a tanulók. Ez utóbbiak folyamán a tanuló annyiban szabad, amennyiben többféle foglalkozásokból, tevékenységekből választhat egyénileg vagy csoportosan.

A gyerekeket azzal lehet legjobban tevékenységre mozgósítani, ha megteremtjük ennek feltételeit is. Erre a különféle játékok, ezermesterkedés s egyéb szórakozásfajták mellett a tanterv kiegészítő anyaga is kiválóan alkalmas.

A szabad időnek tartalmában kapcsolódnia kell az iskola tanulmányi feladataihoz, a helyi feltételekhez, a televízió, a rádió adásaihoz, az évszakok és az időjárás lehetőségeihez. A kötetlen szabad idő's tevékenységeknek meg kell felelniük annak a feltételnek, hogy a tanulók ne érezzék kényszernek, „munkának”, „kötelezőnek” a szabad foglalkozásokat még akkor sem, ha a közös foglalkozások során együtt kell munkálkodniuk. Egyesíteniünk kell a nevelési követelményeket a gyerekek kívánságaival, és a rendelkezésre álló időt úgy kell beosztani, hogy a nevelési követelmények érvényre jussanak.

A tevékenységek szervezésénél a gyermek szükségleteire és a már kialakult motívumokra kell építeniünk egyfelől, másfelől pedig új, magasabb rendű motívumokat kell kialakítanunk.

Csoportomban sok öntevékeny tanuló van. Többségük alkalmazkodni tudó, életkorának megfelelő magatartású. Már második éve vezetem ezt a csoportot, így év elején a munkaterv elkészítésekor könnyebb volt a dolgom, mint korábban. Tudtam, milyen kialakult szokásokra építhetek, és milyen területeken szorul a csoport további fejlesztésre. Általános napirendünket (képes), konkrét napi programunkat (rajzos) formában készítjük el.

Az általános napirend elkészítésénél igyekeztem az időnket úgy beosztani, hogy minden tevékenységre megfelelő időmennyiség jusson, ugyanakkor a kitűzött neveltségi és tanulmányi szintre eljusson a csoport év végére.

A konkrét rajzos napi programunk tartalmazza a napi, irányított szabad időben elvégzendő feladatainkat, munkánkat. Pl. játékfoglalkozás esetén milyen játéktípust játszunk, technikai foglalkozás során milyen tárgyakat vagy játékokat készítünk.

A szabad időben szervezett programok megvalósítása csoportos és egyéni formában történik. Ezek a változatok felváltva fordulnak elő, a legtöbbször azonban a kisebb csoportos ténykedések a meghatározók.

Mivel a csoportom tanulói összeszokottak, egy-egy játék, munkafeladat elvégzésére önként alakulnak alkalmi közösségek. Közvetett irányítással önállóságot engedek, miközben részt veszek egy-egy kisebb csoport foglalkozásában. Egy-egy tanáccsal, ötlettel segítve, előrelendítem az elakadt tevékenykedést.

Különösen fontos feladatomnak tartom mindennapi felkészülésem során, hogy a szabad idő örömteli, kulturált eltöltésének igényét bontakoztassam ki, és szokásait alakítsam ki a tanulóimban.

Kialakult szokás csoportomban, hogy a tanulók mindennap bedobják a „*kívánczságskába*” ötleteiket, javaslataikat a következő napi kötetlen szabad idő eltöltésére. Legtöbbször nemcsak ötletek gyűlnek össze, hanem konkrét dal, mese, játék stb. leírását tartalmazó anyagok is.

Az általános napirendünk mindig ad annyi időt, hogy néhány perccel ezen tevékenységek megbeszélésével is eltöltsünk. Ez rendszerint az ebéd előtti előkészületeknél történik. Mindez jelentős könnyebbséget ad a délutáni felkészülésem során, hiszen számba veszem lehetőségeinket, és megtervezem véleményeink, elképzeléseink alapján a következő napra a szabad idő elfoglaltságokat.

A tanulók kezdeményezései mellett én is ajánlok tevékenységi formákat, melyeket ők még nem ismernek, nem tudnak. Elsajátíthatnak új technikákat (monotypia batikolás, domborítás), megtanulhatnak új dalokat stb. Az újat mindig nagyon szívesen fogadják és igénylik is. Kíváncsiak, érdeklődnek, és megnyilvánulásaikból kitűnik, hogy már szinte csinálnák is.

Sok munkát, időt igényel egy-egy ilyen tevékenységre való felkészülés, de akarásuk, tennivágyásuk és örömük mindent kárpótol. Csodálatos érzés látni tanulóim arcán azt az örömet, csodálkozást, melyet tekintetük sugároz egy-egy elvégzett tevékenység után. Ez nekem is olyan lelkesedést ad, amely még többre és jobbra serkent a további munkámban.

Tanulóim leginkább azokat a formákat, tevékenységeket szeretik, melyeknek kézzelfogható eredménye is van. Ezért különböző gyűjtőmunkákat is végzünk. Összeszedjük a hulladékanyagokat (flakonok, zoknik, textil, dobozok), melyeket a legváltozatosabb formában használunk fel. Készítünk pl. zokniból kabalahernyót és kutyát, dugókból kígyót, flakonokból különböző játékokat, üres mustáros tubusból domborítunk, és még számtalan lehetőség van ezeknek az anyagoknak a hasznosítására.

Gyűjtjük a *Szovjetunió* reprodukcióit, melyet a „Mi Galériánk” című táblán helyezünk el. Ezáltal nevellem őket a művészet értékelésére, szeretetére.

A bábjátékot is igyekszem felhasználni nevelési céljaink elérésére. A bábjáték olyan légkört teremt, amelyben a gyermek játékos kedve, csapongó képzelete, mozgásigénye és alkotókészsége szabadon megnyilvánulhat. Kedve szerint elevenítheti meg a neki tetsző meséket, életének megtörtént vagy elképzelt eseményeit. E spontán jellegű játék látszólag független a szervezett tanítási órától, valójában azonban azoknak szerves része, kiegészítője. Képzetetlerakódást. Szabad teret biztosít a gyermek romantikus hajlamainak, alkotó vagy reprodukív fantáziájának levezetésére.

Csoportom nagyon szereti a bábjátást. A kötetlen szabad időben alkalmi kis csoportok alakulással elkezdődik a bábkészítés. Ezekkel meséket, mondákat, a hétköznapi élet eseményeit jelenítik meg. Alkalmat adok nekik arra, hogy ezeket bemutathassák a többi csoporttagnak is egy-egy kulturális foglalkozáson. Az ilyen megoldás mindig jobb munkára serkenti őket.

Egymástól oly sokat tanulnak, és szinte egymás számára teszik vonzóvá a különböző tevékenységeket. Ezáltal arra próbálom őket nevelni, hogy értékeljék és helyesen ítéljék meg egymás munkáját, érdeklődési körük szélesedjen.

Az év eleji szociometriai felmérésem, valamint az érdeklődésükről való kérdőíves felmérés jelentős támpontot adott a munkámhoz, a különböző tevékenységi formák megválasztásához.

A szabad idő tevékenységei között kiemelt szerepe van a tantermi és szabadtéri játékoknak is. Minden egyes játéknál keresem a tanításával elérhető testi, világnézeti, erkölcsi és esztétikai nevelési célokat (pl. az akadályok csoportban való leküzdése, a vereségnek önruralommal való viselése, a közös mozgások harmonikus szépsége stb.), s azok maximális megvalósítására törekszem.

A kötetlen szabad időben – ha az egész csoport játszik –, általában ismert játékokat játszunk, annak több változatát is. Lehetőség van azonban egyéni és kisebb csoportos játékokra is.

Szívesen kölcsönöznek ki tanulóim a könyvtárból, illetve kérnek szüleiktől ajándékba játékok leírását tartalmazó könyveket. A kötetlen szabad időben megtanulnak belőle egy-egy játékot, és örömmel tanítják meg más társuknak is, akár az egész csoportnak. Ilyen módon nagyon sok játékfoglalkozás egy-egy tanuló vezetésével folyik. Természetesen előzőleg én is segíték a játékhoz való felkészülésben (játékmenet, szabálytudat, szervezés stb.).

A játékokban tanulóim spontán módon, „fájdalommentesen” gyakorolhatják azokat a kíváncsian viselkedési formákat, amelyeket az iskolai munkában és magatartásban szükségesnek tartunk.

A játékokban természetes az együttműködés, segítés a lemaradónak, a gyengébbnek, az egymásért érzett felelősség, hiszen a játék csak akkor sikerül, ha mindenki betartja szabályait.

Tanulóim legszívesebben a futó- és fogójátékokat játsszák. Ez érthető is, hiszen mozgásigényüket ez elégíti ki a legjobban. Egy játéknak a tanulók által ismert vagy kitalált, illetve egyéb helyről hozott formáját is eljátsszuk. Felhasználjuk hozzá a különböző játékeszközöket is. A „Páros halász” c. játéknál a játéktéren kuglikat helyezünk el, és nemcsak megérintés esetén lesz egy-egy tanulóból halász, hanem akkor is, ha a kugli felborul vagy elmozdul.

Ha hosszabb idő áll rendelkezésünkre, nagyobb sétákat teszünk. Sétánkat mindig játékkal is összekapcsoljuk, melyhez a szükséges felszereléseket magunkkal visszük. A sétát, a játékot gyűjtőmunkával is összekapcsoljuk. Érdekes alakú ágakat, gyökereket, műanyag hulladékokat, színes cserépdarabokat, köveket, könnyű fémдарabokat stb. gyűjtünk. Ezek a gyűjtemények a későbbi cselekvő tevékenységek anyagául szolgálnak.

Az „Edzett ifjúságért” mozgalomba oly módon is bekapcsolódunk, hogy a kötetlen szabad időben egyénileg és közösen is gyakoroljuk a kisdobos-háromtusa számait. Nagy öröm és maradandó élmény a téli időszakban a szánkózás, a hócsata, a hóvárépítés és a szobrászkodás a hóban.

A szabad idő tevékenységei megtervezésénél építke a korszerű technikai eszközökre is. Ezek sok segítséget nyújtanak munkám során a közművelődésre való nevelésben.

A „figyelő” figyelemmel kíséri a heti műsort, segítségével kiválogatja azokat az adásokat, melyeket meghallgatásra, megtekintésre ajánlunk (Kuckó, Idessz stb.). A „figyelő” felelősöket havonként váltjuk, így minden tanulónak lehetősége van arra, hogy megfigyelje azokat a szempontokat, amelyek alapján az ajánló műsortervet összeállítjuk. Így tanulói megtanulják azt, hogy csak az életkoruknak, érdeklődési körüknek és ismereteik bővítésére alkalmas műsorokat válasszanak ki megtekintésre, illetve meghallgatásra a heti műsor programjából. Így hétvégeken sem töltik egész napjukat a televízió, illetve rádió mellett. Több idejük jut egyéb szórakozásra, munkára, valamint az idejüknek a szabadban való töltésére is.

Az Iskolatelevízió adásait közösen nézzük meg, ezek útján sok ismerethez jutnak a tanulók. Utána meg is vitatjuk az ott látottakat.

Különös gonddal készülünk a napközi otthoni ünnepélyekre (télapó, karácsony, húsvét, anyák napja, gyermeknap stb.). Arra törekszem, hogy az ünnepélyek zenei programja elmélyítse bennük az ünnep hangulatát, tartalmát. Ügyelek arra is, hogy a zenei keret jól illeszkedjék az ünnep mondani-válójához. Ezeknek a megbeszélését, összeállítását a gyermekek bevonásával végzem. Ezeken a hagyományos ünnepélyes alkalmakon kívül néhány szép népi ünnepet is felújítunk: a tavaszköszöntőt, a szüreti mulatságot stb.

Meghonosítottuk csoportunkban – éppen a napközi otthon családias jellege is indokolja ezt – a gyermekek névnapjának csoportos, dalos megünneplését. Ilyenkor közösen elmondjuk Nemes Nagy Ágnes „Köszöntő” című versét, s utána a sok szép népdalunk közül választunk, amelyek alkalmasak az ünnepelésre, majd a tanulók és az ünnepelt kívánságai alapján megzenésített gyermekverseket hallgatunk és énekelünk. A gyermekek egy-egy dalon, énekes játékon vagy zeneművön keresztül sajátos, egyszerű kapcsolatba kerülnek a világgal: új viszony alakul ki köztük és társaik, köztük és szűkebb, tágabb környezetük között.

A különböző zenei tevékenységek mellett tanulói szívesen fogadják a diavetítést is. A tanítási órákhoz hasonlóan a napközi otthonban sem lehet ötletszerűen alkalmazni: csak tervszerű, pedagógiai-lag átgondolt, módszerében változatos módon. Csak így fordíthatjuk ugyanis a benne rejlő lehetőségeket nevelési céljaink elérésére.

A diafilmek megmozgatják a tanulók képzeletét, mert a mesék, olvasmányok hőseiről, azok környezetéről, viseletéről vizuális élményhez juttatják a tanulókat. A diafilmek hatásosan szolgálják az esztétikai nevelést is. Ez elsősorban a művészetek körében készült diákra érvényes, amelyek témájuknál fogva közvetítik a művészi szépet, de előfordul egyéb, más témájú diáknál is, hogy a kép-, a színhatás, a kidolgozás esztétikailag is figyelemreméltó.

A vetítés után megbeszéljük a diafilmek útján szerzett új, irodalmi, esztétikai, művészeti, társadalmi stb. ismereteket, főleg akkor, amikor a tanulmányi anyaghoz különösen illő diafilmet vetítünk.

Olyan vetítést is szívesen szervezni, amikor esetleg nem egy teljes diát, csak néhány kiragadott képet vetítünk le, olyanokat, amelyek jól motiválják a tananyagot.

A cselekvő tevékenység fejlesztésére is különös gondot fordítok. A tanulókat aktivizálom a foglalkozást megelőző vagy követő tennivalók elvégzésére: átrendezik a termet, előkészítik a vetítést, a vetítőbrígd kezelő gépet, a kijelöltek olvassák a szöveget, a megbízottak irányítják a filmet követő dramatizálást stb.

A vetítést igen sok, kitűnően felhasználható nevelési alkalom teszi változatossá, még akkor is, ha a gyermek által ismert film kerül vetítésre. A szöveg olvasását is változatosabbá szoktam tenni oly módon, hogy változtatva olvastatok, versenyszerűen. Olyan eset is előfordul, hogy csak képet mutatok, s a tanulók megfogalmazzák hozzá a szöveget. (Ismert mese, vers, olvasmány stb. esetében.) Sok filmet szoktunk dramatizálni, akár a teljeset, akár annak egy-egy részletét. Szoktunk a filmekről rajzot is készíteni. Ilyen és sok hasonló ötlettel tehetjük értékessé, vonzóvá, változatossá és nevelői szándékainknak megfelelővé a vetítést.

Az utóbbi évek során jó kapcsolatunk alakult ki a kultúrotthonnal is. Ezért már többször volt lehetőségünk egy-egy meseszínház megtekintésére a kultúrotthon szervezésében. Élményben gazdag szabad idő tevékenységek voltak ezek is. Az élő színház nagyon vonzotta tanulóimat. Kezdetben el sem tudták képzelni, milyen is az igazi színház, hiszen közülük még sokan nem jutottak el színházi előadásokra. A műsor is koruknak és érdeklődésüknek megfelelő volt, és másnap igazi élvezettel beszéltük meg az előadást. A közvetlen találkozás a színészekkel, a velük való azonosulás felkeltette további érdeklődésüket a színházi előadások iránt. Több mesedarabot néztünk meg, pl.: Az erdei tündér, Rígócsár királyfi stb.

Szintén a kultúrotthon szervezésében nézhettünk meg különböző filmeket is. A filmet, közvetlenül megtekintése után, vagy ha erre már nincs mód, a legközelebbi adandó alkalommal éppen sajátos

formanyelve miatt megbeszéljük egy-egy epizód felidéztesével, egy-egy mulatságos, kedves, érzelmileg hatékony rövid cselekmény felelevenítésével. A legtöbb filmről illusztrációt is készítenek tanulóim kisebb csoportokban a „Mese, mese, mátká” című rajzos mesenaplóba.

Alig vitatható felismerés, hogy „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” című dokumentumban előírt követelmények teljesítése az alsó tagozatban is szükségessé teszi a jól működő könyvtárat. A napközi otthon pedig ezen követelmény teljesítését is hivatott segíteni. A könyvtár nagyon fontos információs központ. A könyv azonban önmagában nem elég az iskola kulturális tevékenységének alátámasztására. A könyvtáros személye, jó szakmai-pedagógiai felkészültsége legalább annyira fontos, mint a könyvvállomány gazdagsága.

A tanulóknak egyre elmélyültebb a kapcsolata a községgel, illetve iskolai könyvtárral, valamint a könyvtárosokkal. A könyvtárosokkal való kapcsolat során én is segítőtársakra találtam. Minden tanulónak ugyanis szüksége van a könyvtárhasználat technikájára. Szabad időben kisebb csoportokkal ellátogatunk a könyvtárba. Itt elmagyarázzák az új tagoknak a kölcsönzést, beszélnek a jegyzetelés módjáról is. A könyvtáros koruknak és érdeklődésüknek megfelelő könyvekkel látja el a tanulókat. A kötetlen szabad idejükben egyre szívesebben olvasnak, még a gyengébben olvasó tanulók is.

A napközi otthonban mód van arra is, hogy a gyermekeket rászoktassuk a lexikonok és folyóiratok használatára, megkedveltessük azokat, segítőtársat kell hogy lássanak bennük.

A folyóiratok a folyamatos önművelődés nélkülözhetetlen eszközei. Ezért is nagyon örülök annak, hogy szívesen megveszik és olvassák a gyermeklapokat. Szeretik rejtvényeit és feladványait is. Sokszor közös munkával jutnak el a megoldásig, melyet nagyon élveznek. Észrevették tanulóim, hogy a lapoknak vannak állandó és változó rovatai. Ha az állandó rovatok közül megtetszett valamelyik, alig várják a további számait.

A változatos tevékenységi formák tág lehetőséget adnak nevelési feladataink megoldására, melyek a tevékenységek során összefonódva, komplex módon jelentkeznek.

Az együtt végzett tevékenység olyan csoportokat, kisebb közösségeket alakít ki, amelyben elevenné, vonzóvá válik az együttlét, a társas élet, és pozitív kapcsolatok jönnek létre a közösség tagjai között.

A szabad idő tevékenységei megfelelő szervezéssel módot adnak a munka megszerettetésére, ennek révén a munkaerőköls fejlesztésére is. Ha kiegyensúlyozott, nyugodt tanulókat nevelünk, akkor már megvalósítottuk az egészséges életmódra nevelés jelentős részét is.

VARGA SÁNDORNÉ DR.
Szeged

A módszertani alapelvekről

A tanítás, a tanulásirányítás eredményességét számos tényező befolyásolja – többek között – a tanulást irányító pedagógiai eljárások, a módszerek. Manapság sokat beszélünk a módszertani szabadságról, a pedagógusok alkotó pedagógiai tevékenységéről. Hogyan értelmezhető a módszertani szabadság? Milyen szempontokat, módszermeghatározó tényezőket kell figyelembe vennünk – a tanítás-tanulás optimalizálása érdekében – a tanulásirányítás módjának megválasztása során?

A tanítás-tanulás módszerei – a didaktikai feladattól függően – különböző funkciót tölthetnek be a megismerési folyamatban: ismeretek tanulása-tanítása, ismeretek megszilárdítása, tevékenységek tanulása-tanítása, tevékenységek megszilárdítása, ellenőrzés-önellenőrzés, motiválás.¹ A didaktikai feladat fontos, de nem elégséges módszermeghatározó tényező, ugyanis a módszerek megválasztását a tanulók életkori sajátosságai; a nevelési és oktatási tervben megfogalmazott cél-, feladat- és követelményrendszer; a tantárgyak sajátosságai, a tananyag kvalitatív és kvantitatív jellemzői; a helyi lehetőségek, tárgyi feltételek; a pedagógus egyénisége, valamint a nevelési-oktatási tervben megfogalmazott módszertani alapelvek is befolyásolják.

A módszertani alapelvek – Sebenyi Péter szerint – a tanár alkotó szabadságát hangsúlyozzák. „Szabadon, önállóan gondolkodó, tevékeny ifjúságot csak szabad, önállóan gondolkodó, alkotó pedagógus nevelhet... Ugyanakkor – a nevelési célok érdekében – a módszertani alapelvek körvonalazzák azokat az elveket, amelyeket a tanári szabadságra hivatkozva sem lehet megsérteni, mivel a helytelenül értelmezett tanári szabadság a tanulói szabadság ellenében hatna, gátolná a tanulói önállóság kibontakozását.”² Az általános iskola nevelési-oktatási terve tantárgyanként, az egyes tantárgyak sajátosságait maximálisan figyelembe véve határozza meg az adott tárgy oktatásának alapvető módszertani koncepcióját körvonalazó alapelveket. Ugyanakkor a javasolt alapelvek a tantárgyak eltérő sajátosságaiból adódó specifikumok mellett olyan alapvető elveket is tartalmaznak, amelyeket valamennyi tantárgy oktatásában érvényesíteniünk kell.

Fejlesztő tanítás-tanulás

Az általános iskolai tantervi változások egyik fő törekvése – mint tudjuk – a *tanítás-tanulás nevelő, személyiségfejlesztő jellegének* erősítése volt. Mivel a tanítást, tanulást a nevelés legfőbb eszközének tekintjük, ezért a tanítási-tanulási folyamatnak a nevelési célokat és azok megvalósítását elősegítő nevelési feladatokat kell szolgálnia. Növelnünk kell tehát mindazon tényezők hatékonyságát, amelyek a személyiség fejlődése, fejlesztése szempontjából lényegesek. Így a tanórán feldolgozásra kerülő korszerű, tudományos eredményekre épülő *tananyagnak*, a tananyag-feldolgozás *módszereinek* és a *munkaszervezés* személyiségfejlesztő hatását.

A személyiségfejlesztés elválaszthatatlan a tanulók képességeinek – az értelmi képességek, a szociális viselkedést meghatározó képességek, a mozgásos képességek – tudatos, tervszerű fejlesztésétől. Az értelmi képességek fejlesztésének kulcskérdése a gondolkodásra nevelés, az alkotó gondolkodás képességének kifejlesztése. Skinner szerint „... amennyiben van egyetlen szó annak megjelölésére, hogy mi is hiányzik a túlságo-

san is eredményes tanításból, akkor az a gondolkodás tanulásának lehetősége”.³ A gondolkodás, az alkotó gondolkodás képességét csak gondolkodásra ösztönző tanítási órán, alkotó tevékenység közben lehet fejleszteni. A módszerek közül azokat kell preferálnunk, amelyek a tanulókat aktív megismerő tevékenységre készítetik a tanítás-tanulás egész folyamatában.

Az alkotó gondolkodásra nevelés egyik eszköze a problémafelvető tanítás-tanulás, amellyel szeretnénk elérni azt, hogy tanulóink képesek legyenek egy-egy probléma önálló megfogalmazására, jártasak legyenek a probléma elemzésében, képesek legyenek a probléma megoldásához szükséges hipotézis alkotására, s annak ellenőrzésére. E cél érdekében egyre több olyan problémaszituációt kell teremtenünk, ahol a tanulói önállóság érvényesül a probléma felvetésében, megfogalmazásában, a megoldás keresésében, kidolgozásában és ellenőrzésében.

Tevékenységlelv

A fejlesztő tanítás-tanulás feltételezi a *tevékenységlelv* érvényesítését, ugyanis a tanulói személyiség fejlesztése, a képességek kibontakoztatása csak megfelelő – adottságokat és képességeket feltáró és fejlesztő – tevékenységek végzésével valósítható meg.

Tevékenységnak Orosz Sándor azt az alapvető emberi funkciót nevezi, amelyben, amely által megvalósul az ember és az objektív valóság közötti kapcsolat. Ebben az értelemben a tanulás is tevékenység.⁴ Ha tevékenységről beszélünk – a tevékenységnek ember és valóság közötti funkciója szerint – megkülönböztetünk külső (motorikus, manuális) tevékenységet és belső (intellektuális) tevékenységet, vagy ahogyan Orosz Sándor nevezi, kognitív (megismerő) és operatív (változtató) tevékenységet, melyek egymástól élesen nem választhatók el. Ez utóbbi értelemben a tanulók tevékenykedtetésén, munkáltatásán kognitív tevékenységre, valamint kognitív tevékenységet feltételező, illetve azt kiváltó operatív tevékenységre készítést értünk.

Hogyan lehet a tanulót aktív, kognitív gondolkodási tevékenységre készíteni? – A tanulók tevékenységére alapozott munkáltató módszerekkel. Olyan módszerekkel, amelyek a tanuló személyét, öntevékenységet, ismeretszerző aktivitását, gondolkodási tevékenységét helyezik előtérbe; ahol az ismeretek legfontosabb forrása a közvetlen megfigyelés, a tankönyv, a munkatankönyv, más könyvek, a munkafüzet, korszerű oktatástechnikai, kísérleti és mérőeszközök; ahol érvényesül a tanulói önállóság és pedagógiai irányítás egysége, a tanulók a tapasztalatok birtokában tudnak és szeretnek vitatkozni, a vita során cáfolni, érvelni, bizonyítani; ahol nem hiányzik a kognitív gondolkodási tevékenységre készítető, a tanulók figyelmét és érdeklődését felkeltő, pozitív érzelmeket kiváltó színes, szemléletes tanári elbeszélés, a leírás és a magyarázat sem.

Differenciálás

A tanulók eredményes tevékenykedtetése nem nélkülözheti az életkori és egyéni sajátosságokat, a tanulók közötti egyéni különbségeket figyelembe vevő pedagógiai eljárások alkalmazását.

A különböző adottságokkal és képességekkel rendelkező tanulók képességeiknek megfelelő tevékenykedtetése, munkáltatása csak különböző *differenciált pedagógiai eljárások* alkalmazásával valósítható meg. A differenciálás segítheti – az adottságok határain belül – az egyéni képességek maximális fejlesztését, az átlagosnál gyengébb tanulók felzárkóztatását, valamint az átlagosnál jobbak, gyorsabb haladásra képes tanulók fejlesztését.

A differenciálás gazdag lehetőségét kínálja a tantervben meghatározott differenciált tananyagstruktúra, a tanulók tanórai munkájának változatos megszervezése, a munka-

forma és a munkaformáknak megfelelő módszerek alkalmazása. A differenciált fejlesztés érdekében a közös munkát jelentő frontális osztálymunkát egyre gyakrabban fel kell váltania a differenciált csoportmunkának, a páros tanulásnak és az egyéni munka különböző változatainak. E munkaformák, különösen az egyéni munka teszi lehetővé, hogy a tanulók aktuális fejlettségi, tudásszintjüknek megfelelő feladatot kaphassanak, s így valamennyien képességeikhez mérten tevőlegesen részt vehessenek a munkában. Ily módon, az egyénre „mértetezett” feladat képes megoldani a tananyag, a didaktikai feladat, a követelményfokozat és az időtényező szerinti differenciálást is.

A differenciált tanulásirányítás módszereinek megválasztásához a pedagógusnak nagyon jól kell ismernie tanulóit, azok adottságait, képességeit, tudását, a tanulás motivumait, a tanuláshoz való viszonyulás jellemzőit, akarati tulajdonságait. Tudatosan törekednie kell arra, hogy tanulói elsajátítsák az önálló ismeretszerzés módszereit és eszközeit. Tudjanak és szeressenek úgynevezett „egyéni szabott” problémákat és feladatokat megoldani.

Motiváció

Az emberi tevékenység, így a tanulási tevékenység is gazdag *motivációs bázisra* épül. „A motiváció – írja Orosz Sándor – a motivumok működtetését jelenti. A motivációt... úgy fogjuk fel, hogy az emberi tevékenység elindításához a belső feltételeken kívül külső tényezőkre is szükség van. A nevelésben-oktatásban e külső tényezőket a pedagógus mint a tevékenységi folyamat szabályozója biztosítja.”⁵ Hogyan biztosíthatja a pedagógus az említett „külső tényezőket”?

Közismert tény, hogy a tanulás motiválásában mind a belső motivumok – a kíváncsiság, a tudásvágy, az érdeklődés, a kötelességérzet, az érzelmi viszonyulás stb. –, mind a külső ösztönzők (jutalmazás, büntetés) szerepet kapnak. Az is tény, hogy gyakran nem élünk eléggé a belső motiváció lehetőségeivel, túlbecsülve a külső ösztönzők szerepét. Úgy véljük, hogy a fejlesztő tanítás-tanulás, a tanulói tevékenységet előtérbe állító tanulásirányítás és a differenciálás nagymértékben növelheti a tanítási órák motiválási lehetőségeit. A tanuló öntevékenységet, kezdeményezőkézségét, alkotóképességét fejlesztő differenciált tevékenykedtetés, egy-egy sikeres feladat- és problémamegoldás a meglegedés, az öröm érzetét váltja ki a tanulóban. A tanuló számára a tényleges tanulói tevékenység, a tanulás jelent örömet, sikerélményt, s nem csupán a külső ösztönzést jelentő elismerés, jutalmazás. A tanulás szeretete, a tanuláshoz való pozitív viszonyulás fokozza a tanuló érdeklődését, megismerési vágyát, munkakedvét, s így pozitívan motiválja a tanulást.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy minél több tanuló pozitívan viszonyuljon a tanuláshoz? A tanítási óra lehetőségei szinte kimeríthetetlenek. A pedagógus egyénisége; demokratikus, indirekt tanulást irányító, tanulói tevékenységet előtérbe helyező magatartása; a tantárgyához, a tanulókhöz való pozitív viszonya; változatos munkaszervezési módjai, tanulást irányító módszerei és eszközei, valamint a kreativitásra serkentő légkör – azok a legfőbb tényezők, amelyek befolyásolják a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását.

Ellenőrzés és értékelés

A tanulási folyamat szabályozhatóságának döntő feltétele a *pedagógiai ellenőrzés és értékelés*, amely kettős visszacsatolást jelent. Tájékoztatja a pedagógust és tájékoztatja a tanulókat az elért eredményekről és a hiányosságokról. A visszacsatoló információ jelenti a továbbhaladás alapját.

Az ellenőrzésre és értékelésre vonatkozó alapelvek – a többi alapelvhez hasonlóan

és azokkal összefüggésben – tantárgyanként körvonalazzák azokat a követelményeket, amelyeket a tanulási folyamat szabályozása megkövetel. Melyek ezek a követelmények?

Mivel a tanulást a személyiségfejlesztés alapvető eszközének tekintjük, úgy az ellenőrzésnek és az értékelésnek a személyiség fejlődését, fejlesztését kell elősegítenie. A folyamatos megerősítés és a hiányosságok feltárása, pótlása érdekében az ellenőrzés és az értékelés – mint a tanítási-tanulási folyamat szerves része – mindig legyen rendszeres és folyamatos. Nyújtson sokoldalú információt a személyiség aktuális fejlettségi szintjéről, a tanulók ismereteiről, jártasságairól, készségeiről. Az ellenőrzés és értékelés olyan módjait alkalmazzuk, amelyek lehetővé teszik az ismeretek tényszerű tudásának ellenőrzésén túl annak ellenőrzését is, hogy a tanulók mennyire értik az ismeretek lényegét, tartalmát; az ismeretek közötti összefüggéseket; mennyire képesek ismereteiket a gyakorlatban alkalmazni ismert algoritmusok segítségével, illetve azoktól elszakadva mennyire képesek az ismeretek alkotó alkalmazására, egy-egy probléma önálló megoldására. Ez utóbbiak, a gondolkodó, problémaérzékeny, felfedező, kreatív tanulók kapjanak kellő elismerést, ösztönzést a további munkájukhoz. Az értékelés mindig legyen személyre szóló, vegye figyelembe a tanulók adottságait, képességeit, a fejlődés jellemzőit, legyen konstruktív, nevelő jellegű.

Az ellenőrzés legyen változatos, a tanulók tudását szóban, írásban és munkáltatással (pl. kísérletek, mérések végzésével) ellenőrizzük, ügyelve a szóbeliség megfelelő arányára.

Az értékelés kvantitatív formái mellett a kvalitatív értékelés verbális és nonverbális formáit is alkalmazzuk, s végül a tantárgyak jellegétől függően szoktassuk tanulóinkat az önellenőrzésre és önértékelésre.

A módszertani alapelvek közül – a teljesség igénye nélkül – azokat az alapelveket emeltük ki, amelyek egymással szoros összefüggésben befolyásolják a tanítás-tanulás módszereinek megválasztását. Az alapelvek centruma a *fejlesztő tanítás-tanulás*, amely a *tevékenységelv* figyelembevételével valósítható meg. Az *eredményes tevékenykedetés feltételei* – többek között – a *differenciálás*, a *motiválás* és a *visszacsatolást jelentő ellenőrzés és értékelés*. Hogy mennyiben tudjuk az itt felvázolt alapelveket a pedagógiai gyakorlatban, a tanítási órán megvalósítani, az a mindenkor tanítási-tanulási szituációtól függ. Attól, hogy kit, illetve kiket tanítunk, mit tanítunk, milyen tantervi célokat, feladatokat kívánunk megvalósítani, milyen tantervi követelményeknek kívánunk eleget tenni, és nem utolsósorban attól is, hogy mi pedagógusok mennyire vagyunk „önállóan gondolkodó, alkotó pedagógusok”.

IRODALOM

- [1] Vö. Orosz Sándor: Az oktatás mint a tanulás szabályozása. Szombathely–Veszprém, 1982. 11. o.
- [2] Szebenyi Péter: Az általános iskola új nevelési-oktatási terve. Pedagógiai Szemle, 1978. 10. 873. o.
- [3] Skinner, B. F.: A tanítás technológiája. Gondolat, 1973. 107. o.
- [4] Vö. Orosz Sándor: A tananyag elemzése. Országos Oktatástechnikai Központ, 1977. 69. o.
- [5] Orosz Sándor: Didaktika I. Tankönyvpótló házi jegyzet. Szombathely, 1978. 133. o.

A 22. paragrafus

Pontosabban az általános iskolák részére készült Rendtartás 22. § (4) bekezdéséről van szó, amely előírja, hogy „A napközi otthonba, diák- és nevelőotthonba felvett azonos évfolyamú tanulókat – amennyiben a létszám alapján lehetséges – egyazon osztályba kell helyezni.”

Talán elég is volna a figyelmet felhívni az említett paragrafus létre, tartalmára, de a betartásra nagyobb az esély, ha néhány mondatot fűzünk hozzá napközi otthonos szempontból.

A rendelkezés egyrészt azt a célt szolgálja, hogy a homogénebb csoportokban könnyebb legyen megszervezni, vezetni a tanulási időszakot, képes legyen a csoportvezető nevelő átlátni a feladatokat, kevesebbféle leckében könnyebben segíthessen, azokat könnyebben ellenőrizhesse. Másrészt pedig a kevesebb osztályba járó napközisek a közösségek alakulása szempontjából is jobb helyzetben vannak, mintha több osztályra tagolódik a csoport.

Az elmondott két szempont (tanulás irányítása, közösségszervezés) a napközi otthonok általános helyzetét tekintve ma különösen a felső tagozatban igényelne több figyelmet. A közösségi szempont azért, mert erre az életkorra tehető a közösségi érés számottevő erősödése, a tanulás szervezésének szempontja pedig azért, mert itt legalább 4 olyan nehézség van, ami alsó tagozatban tanulást hátráltató tényezőként alig jelentkezik.

Az első nehézség, hogy az alsó tagozatos csoportok ritkán állnak 3 osztálynál többől, a fősősök pedig többségében legalább négy-ötből. Ez a leckék számában azt jelenti, hogy alsóban többnyire 5–6 félért, fősőben rendszeresen 12–15 félért tanulnak, készítenek naponta egy csoport tanulói. (Ez akkor 12–15 féle, ha betartják az írásbeli házi feladatokkal kapcsolatos irányelveket, és a házi feladatok is egyneműek.) Ha évfolyamonként egy osztályba járnának, akkor a feladatok sokfélesége feleződne.

Második nehézség, hogy a fősős csoport napközis nevelője csak két-három tantárgyban mozog otthonosan, míg az alsósok – tanítók lévén – minden tantárgyban szakszerűen segíthetnek, ellenőrizhetnek. Emiatt a fősős nevelőnek több időre van szüksége a feladatokban való szakszerű segítségre, az ellenőrzésre való felkészülésre.

További égető gondja a fősős napközis csoportvezetőknek a tanulási idővel ütköző sok elfoglaltság, ami az alsó tagozatra szintén nem jellemző. A rendszeres fakultációkkal, korrepetálásokkal, szakkörökkel, órsi foglalkozásokkal és a rendszertelen egyéb programokkal a délután olyan telítetté válik, hogy a legalaposabb iskolai szintű szervezéssel sem védhető ki teljesen az ütközés a napközis tanulással. Ha viszont a fősős napközisek évfolyamonként csak az „A” osztályokba járnak, akkor nagyobb valószínűséggel megoldható, hogy őket 14.30 előtt vagy 16 óra után vonják be a programokba.

Az évfolyamonként egy osztályba tömörített napközisek saját maguk is többet tehetnek az ütközések kivédéséért, mint a 4–5 osztályba járók. (Pl.: Alkalmanként 6. órában tanulhatnak, ha szükséges, előre tanulhatnak a nehezebb vagy zsúfoltabb programú napokra.)

Végül azért is nehéz a fősős napközis pedagógus dolga, mert a főső tagozatban lényegesen több a hátrányos helyzetű, problematikus magatartású tanuló, mint alsóban. Ez abból adódik, hogy a nagyobb gyerekek részére a szülők kevésbé tartják szükségesnek a felügyeletet, és a főső tagozatos gyerekek sem szívesen viselik el a napközi otthon kötöttségeit. A pedagógusok törekvéseivel találkozva az előbbi tendenciák azt ered-

ményezik, hogy a felső tagozatra túlnyomóan azok maradnak napközisek, akiknek családi háttere problematikus, akik nem megbízhatók, és többnyire gyenge tanulók.

Úgy tűnik tehát, hogy felső tagozatra a kedvezőtlenebb tanuló-összetétel kedvezőtlenebb feltételekkel találkozók. A kettő találkozásából szükségszerű visszaesés következik, ha egyéb módon nem kap támogatást a felsős napközis csoport (pl. intenzív csoport megszervezése, szaktanári korrepetálás, homogénebb csoportok kialakítása).

A rendtartás 22. paragrafusának betartása tehát ötödik osztályban elkerülhetetlen, de a korábbi évfolyamokban is rengeteg előnnyel járna napközis osztályok működtetése évfolyamonként. Ez első hallásra úgy tűnhet, hogy az iskolai osztályokat egy-két évente fölbolygatják a napközi otthon miatt. Nem erről van szó! Ha a napközis tanulókat (mert a létszám megengedi) elsőben már egy osztályba helyezhetik, akkor már később erre nem lesz szükség, csak az elvétve jelentkező új napközis tanulókat kell áthelyezni a napközis osztályba. Az ilyen eset elenyésző nyolc év alatt.

Ha a létszámok a homogén csoport kialakítását elsőben nem engedik meg, akkor a felmenő rendszertől függően (többnyire harmadik osztályban) van erre lehetőség. Mindenesetre akkor érdemes az átszervezést elvégezni, amikor egyébként is nevelőváltás van.

A napközis osztályok léte – megfelelő napközis munka mellett – beláthatatlan előnyt jelent a tanórai nevelő szemszögéből is! Néhány példa az előnyökből:

- A napközis nevelő szinte teljesen átveszi a tanórán kívüli feladatokat, beleértve a brigádkapcsolatokat, a rajmunkát mindenestől. Mindezt úgy, hogy a napközisnek sem jelent lényeges többletet, csak mást csinál szabad időben, mint egyébként tenné.

- Alaposabban ellenőrzött, jobban fölkészített tanulókat kap az osztályvezető a tanórára, mint összetettebb csoport esetén kapna.

- Az osztályfőnöki órák eredményesebbek lehetnének, ha a heti célkitűzések a napközi otthonban ezekhez kapcsolódnának. Az előzetes anyaggyűjtésre is több lehetőség van homogén csoportú napközis otthonban.

- A napközis szabad idő tevékenységek a tanórát is jobban segíthetik homogén csoportok esetén. (A második olvasmányok közül pl. az 50–68. oldal közt 7 olyan olvasmány van, amihez erőltetés nélkül kapcsolódhat napközis foglalkozás: az Egerek gyűléséhez Aesopus- vagy La Fontaine-mesék; a Vizes játékokhoz játékok a Jó játék a víz... című könyvből; a Mit beszél a vízimalomhoz vízkereket lehetne készíteni műanyag flakonokból; a Nagyapó tréfáihoz hasonlókat lehet végezni Grätzer József Sicc című könyvéből; a levegős játékokat szintén el lehetne készíteni a napközi otthonban.)

Most, amikor az iskolák az öt évre szóló tervekkel foglalkoznak, ne nagy terveket latolgassanak, hanem többek közt olyanokra is gondoljanak, mint a 22. paragrafus betartása. Az efféle intézkedések ugyanis olyan tartalékok mozgósítását teszik lehetővé, amelyek az egész iskola színvonalában érzékelhető változást hozhatnak, hiszen az iskola óriási arányát kitevő napközis tanulókat érintik. Felső tagozatban döntően a tanulás eredményességét javítja, alsó tagozatban pedig a tanuláson túl a pedagógusok egyenleesebb terhelését segíti elő a napközis osztályok jelenleginél gyakoribbá tétele.

TÓTH GYULÁNE

Szeged

Az integrált rendszerű, intenzív-kombinált módszerek és eredmények ismertetése

Az intenzív-kombinált olvasástanítás módszere

A módszer alapja a hangoztatással egybekötött analízis-szintézis. A magyar nyelv hangíró sajátosságaihoz jól igazodó, az analitikus-szintetikus eljárással párhuzamosan azonban *globális*, gyorsolvasási elemeket is tartalmaz.

A két ellentétes olvasástanítási módszer együttes alkalmazása tervszerű, tudatos kombinálása az egy tanulósoporton belüliek eltérő pszichés sajátosságait veszi figyelembe.

A tanulók olvasási módját kezdettől fogva a *szóképes olvasás* felé irányítjuk. Ezt célozza a szótagolatlan optikai egységek nagyságának fokozatos növelése és a látási emlékképekkel társított szövegmondás.

A *látási megfigyeléssel társított szövegmondás* és a valóságos olvasási művelet közötti különbséget a gyermek nem képes érzékelni. Ezt az érzékelési bizonytalanságot használjuk fel arra, hogy a tanuló *kezdeti sikerélményét* fokozzuk. Ezt a már korán megjelenő mondókák, irodalmi szövegek olvasását (elmondását) soha sem vezeti be a nevelő elmondása, olvasása. Így a tanuló a szöveg egészével egyéni tempójának, logikai készségének, olvasási módjának megfelelően ismerkedhet. Akad olyan tanuló is, aki az ismert tipográfiai jelek segítségével *silabizálva* jut el az olvasottak értelmezéséhez.

Az olvasástanulás szakaszai

Az olvasástanulás, mint minden más ismeretsajátítás az *ismeretszerzés egységes folyamatának tekinthető*. A folyamat során a tanuló teljes betűismeretlenségtől egészen a bonyolult információszerzésig – és a közlés fokáig – hosszú és *szakaszokra bontható* utat jár be.

Az olvasástanulást három fő szakaszra bontjuk

B		a tanuló megismerése
e	1. Tájékozódási szakasz:	képes betűtanítás
t		
ű		ráismerő szövegolvasás,
t		magánhangzók írása
a	2. Ismeretjártassági szakasz	kisbetűk írása, olvasásgyakorlás
n	3. Készség szintű gyakorlási szakasz	nagybetűk írása, olvasásgyakorlás
u		
l		
á		
s		

A szorosan vett *betűtanulást* az első két szakasz foglalja magában. Módszerben a betűtanulás két menetben történik. Az első menetben tanulóink csupán *tájékozódnak* a számukra ismeretlen jelek között. A 3-tól 6-ig terjedő csoportokban megismertetett be-

tüket a gondolkodási műveletek segítségével emlékezetükben rögzítik. A *kép*, a *betű* és a tiszta *artikuláció* együttjárása viszonylag rövid idő elteltével olyan erős kapcsolatot teremt, hogy a hang és a betű a kép elhagyása után is segíti egymás gyors felidézését.

A didaktikus játékok műveletei közben sokan minden magyarázat nélkül ráéreznek a *betűkombinációkon* nyugvó szóalkotás lehetőségeire. Ezt a ráérést segíti elő az *analógiás szósorok* gyakorlása (bemutatás).

Ebben a második szakaszban már kifejezetten *képtől elvont betűkkel* manipulálva jutunk el a *valóságos szövegolvasás* műveletéhez. E bonyolult értelmi tevékenységben a vonalvezetésük szerint *csoportosított betűk írása* mellett azonnal szerepet kap a funkcionális írás is, amely a tanulásátvitel törvénycineik értelmében segíti az információ felfogását, visszacsatolását.

Az intenzív és kombinatív tevékenységgel kialakított információszerző képesség biztosítja a *nyelvi integráció teljes megvalósítását*. Így az olvasás, írás, tanulás tevékenysége közben már kezdeti fokon együtt halad a grammatikai elemek megismerése, gyakorlása (nyelvtan, nyelvhelyesség, helyesírás) és az összefüggő beszéddel a *képzelőerő* fejlesztése.

Az elsajátított ismeretek *jártassági fokon* végzett műveleteire így épül rá a tanév második felében feldolgozandó második kötet használata. Ennek során már *készség-szintű* (hangos és néma) olvasásról, írásról beszélhetünk.

A nyelvtani alapfogalmak kialakításával együtt *párhuzamosan* végezzük a beszédművelést a tanítási egységek láncolatába beépítve a tanterv követelményeit figyelembe véve. A tanév első felében a betűtanulás idején légzéstechnikai és helyesejtési gyakorlatok jutnak hangsúlyos szerephez. (Itt dr. Zsolnai József Beszédművelés kisiskolás korban c. könyvéből vesszük az anyagot.)

A tanulók megismerése

A csupán 3–4 napos idő alatt ismereteket gyűjtünk tanulóink mentális képességeiről, szociális helyzetéről és a tanév eleji szervezési feladatokat végezzük el.

Feladataink

A tanulók nyelvhasználatának megfigyelése, a jelek, hangok, formák, idomok, iránymok megfigyeltetése, az íróeszközök használatának bevezetése.

E néhány nap alatt sem hang-, sem betűtanítás nem folyik, így ez a munka semmiképpen nem tekinthető az olvasás előprogramjának.

A képes betűtanítás munkája

A mindenfajta előprogram nélkül kezdődő betű-hang tanítás időtartama két hét. Az abc betűit kiindulózavas képek segítségével ismertetjük meg. A mesékből elvont képek kezdőbetűinek leválasztásával kétnaponként 6-6 betűt mutatunk be. (Bemutatás, fólia.)

Egy-egy betűcsoport betűinek megkülönböztetését, rögzítését a kétnaponként beiktatott gyakorló foglalkozásokkal és napi ismétlésekkel biztosítjuk. A korábban megismert betűket, a begyakorlás céljából szervezett didaktikus játékok keretében addig ismétlünk, amíg az olvasás műveletéhez szükséges gyorsaságú betűfelismerést valamennyi tanulónál el ne mérjük.

Az ismeretek köre és mélysége a naponta ismétlésre kerülő régi és új betűkkel rohamosan nő. A kép, a betű és az artikuláció állandó együttjárása a tanulók nagy részénél már e rövid időszak alatt is olyan szoros asszociatív láncot képez, amellyel a kép elhagyásakor is létrejön a betű írásjelképzete. Ennek eredményeképpen – már szeptember végén – valóságos „betűhűséggel” kezdenek a szövegek „böngészésébe”.

Ugyancsak ebben az olvasástanulási időszakban kezdjük meg a *nyelvtani alaphogalmak* (betű-hang, hosszú, rövid magánhangzó, egyjegyű, kétjegyű betű, magánhangzó, mássalhangzó) bevezetését. E fogalmak kialakítása nem öncélú. A helyes írás, helyes beszéd, helyes ejtés és közlő olvasás tette szükségessé. Az írás, hang, jel tanulásától kezdve, az olvasástanulás minden szakaszában – tervszerűen beépített gyakorlatokkal – segítjük a mielőbbi, a beszéd ütemét megközelítő közlő olvasás kialakulását. A magánhangzó betűinek megkülönböztetését, tévesztés nélküli gyors felismerését sokféle célirányos gyakorlat segíti elő. (A melléklet 8×4 cm-es variálható, kép nélküli betűsora csupán alapbetűket tartalmaz. Célja, hogy az adott hang – kétjegyű mássalhangzó, hosszú magánhangzó – megfelelő betűjét az alapbetűk és az ékezet segítségével a tanuló maga állítsa elő. (Bemutatás.) Így készíthető a betűk feletti bevágással pl. a-ból á, e-ből é, s, z-ből sz betű stb. Az cszközzel történő manipuláció a hangképzéshez társított formákkal, nemcsak a jelképzet kialakulását, de a helyesírást, helyes ejtés alapozását is elősegíti.

A tájékoztató szakaszban a betűtanítás idején zajló íráselemek és a tantervben előírt beszédművelési feladatok gyakorlása ugyancsak szerves része munkánkknak.

Az ismeretjártassági szakasz

Időtartama 11 hét.

Három részegység feladatait kell megvalósítani:

1. a ráismerő szövegolvasást.
2. a kisbetűk írását, olvasását,
3. a nagybetűk írás-olvasásának gyakorlását.

A „ráismerő” szövegolvasás

Főbb feladatai: a kétjegyű betűk megismerése, a képtől elvont magánhangzók betűinek írása-olvasása. *Valós* olvasás rövid 2-3-4-5 betűs szavakon és olvasáspróbálkozás „ráismerő” szövegolvasással. A „ráismerő” szövegolvasás beépítése az olvasás mechanikus kialakításának folyamatába, új elem az olvasástanítás történetében. Célja: a szövegszerű, tudatos olvasás előkészítése. Beiktatását a kezdeti szövegolvasással szemben támasztott irodalmi igény tette szükségessé.

A kétjegyű betűk megismerése során, olyan összefüggő szövegek közléséről gondoskodik a könyv, amelyek az olvasás iránt még nem érdeklődő gyermekek számára is ösztönzést adhatnak a „böngészésre”. Ezt irodalmi értékű bölcsődei, óvodai mondókák, gyermekjátékok felhasználása jelenti. (Címek felsorolása, bemutatása a könyvből.)

A „ráismerő” szövegolvasás sikerét a könyv a mondókák mellé rendelt illusztrációkkal támogatja. A „ráismerő” olvasás mielőbbi valóságos olvasássá válását természetesen sok, céltudatos gyakorlattal segítjük elő.

Támpontot jelentenek még az olvasási szakasz kezdetén bevezetett *analógiás* szósorok. Ezek olyan 2-3-4-5 betűs szócsoporthoz, amelyeknek szóstruktúrája azonos. Pl. Azonos mássalhangzók között cserélődnek a magánhangzók: fal, fél, fül stb. Vagy azok a szavak, amelyeknek az első betűje változik. Pl. mázas, házas, lázas stb. (A szókincs gazdagítására is nagy lehetőséget biztosít. Elősegíti a tanulók mondatalkotását.)

Ezeknek a hangos olvasási technika begyakorlására szánt szavaknak a száma 160-180.

Kezdetben lassú, később villanásnyi gyorsasággal történő olvastatásuk még a hangos olvasásban nehezen megnyilvánuló gyermekket is sikeresen szóra bírja. Használatukat *összeolvasási technikák begyakorlása* előzi meg. A megfelelő szintetizálási munkák nyomán, a kapcsolás külön megtanítását csak igen kevés gyermek igényli.

A feladatok gyakorlati megvalósítása

A mássalhangzók kétjegyű betűinek ismertetésével négy napon keresztül foglalkozunk. Az első két napon c, z, s; a harmadik, negyedik nap a g, t, n, l egyjegyű + y kombinációjából összeállítható: gy, ty, ny, ly betűket ismertetjük, gyakoroltatjuk. A foglalkozások betűismertető mozzanatait megelőzően a korábban megismert betűk *frontális gyakoroltatásáról* egyetlen alkalommal sem feledkezünk meg. A magánhangzók és a legelőször megismert mássalhangzók betűit már kép nélkül gyakoroljuk. Az eddig képes betűkkel végzett óra eleji technikai gyakorlatokat: *analógiás* kártyasor egészíti ki. A kártyasor olvasását játékos kapcsolási gyakorlat előzi meg. Ebben a mássalhangzókat a magánhangzó elé helyezve felszólítjuk a tanulókat, hogy a hangokat: „fújják ki” (f), „bökjék ki” (b), tolják ki (t) stb.

Az így vezetett összeolvasási gyakorlatsor 2–3 napon belül (beleértve még a dislexiára hajló legnehezebb eseteket is) minden tanulót átvezet az összeolvasás nehézségein. Sem a nevelőnek, sem a tanulónak nem kell „megizzadnia” a korábban hetekig leküzdhetetlennek tűnő összeolvasással. A feladatok sok játékosaggal, utánmondással egyéni és csoportos összmunka nyomán sikerre vezetnek. Az első 6–8 mássalhangzóval történő összeolvasás után már csak a szavak hosszúságát növeljük fokozatosan.

A kisbetűk írása-olvasása

Időtartama 4 hét.

Főbb feladat: a betűismeretre és a ráismerő olvasásra épülő folyamatos szöveg tényleges olvasása, a szövegek feldolgozása, valamennyi kisbetű írása. A kb. egy hónapos időszakban zajló olvasási tevékenységet a *jártasság foka* jellemzi. Az eddig szerzett ismeretek kombinatív alkalmazására, az egyszerűbb szövegek (mesék) olvasására szinte valamennyi tanuló képes. A nyomtatott betűk, szósorok, írásjel képzetének írott jelekre történő lefordítása betűcsoportokban történik. A vonalvezetésükben hasonló formájú írott betűk elsajátíttatása – a gazdaságosságot figyelembe véve – a szövegolvasás begyakorlásának négy hete alatt, ugyancsak párhuzamosan történik. A kezdetben még szabályozatlan motoros impulzusokat a másolási, tollbamondási és önálló írásos feladatok közben *állandó önkontroll* alatt tartjuk. Október 2–3. hetében beinduló szövegfeldolgozó munkában támaszkodhatunk a tanulók eddig megszerzett – gyors, biztonságos – ismeretére, betűszintetizáló és recepciós gyakorlására.

Ebben az időszakban valamennyi mássalhangzó újabb csoportosításban, kép nélkül kerül gyakorlásra. Fő hangsúly azonban: itt már a betű írott alakjának megtanulására és a szövegszerű olvasásra esik. Az önálló tanulómunkához vezető következetes, irányítással a kisbetűk tanításának végére az alapkészségekben viszonylag homogén tanuló-csoport alakul ki. A még hátul kullogók segítségére – a korrepetáláson kívül – többféle lehetőség is adódik..

A nagybetűk írása, olvasása

A kb. november közepétől december végéig tartó időszakkal bezárul az ismeret-jártasság szakasza. A nagybetűk megjelenését a szövegekben a teljes kis és nagy abc közlése előzi meg. A nagybetűk használatának helyesírási funkcióját a kisgyermekhez közel álló pólyásbaba névadó játékaival közelítjük meg. A nagybetűk írás-olvasás gyakorlásának egész folyamán hangsúlyos szerep jut a helyesírásnak. Ezen belül: a tulajdonnév, köznév helyesírásának gyakorlása. A közvetlen hangvételű, rövid szöveg feldolgozásával alkalmat ad a könyv az utánmondásos olvasásra, ami a helyes hanglejtés gyakorlását szolgálja. A csoportokban egyre több tanuló képes egy-két mondat egyenletes hangos

olvasására. Egyre több a szövegértést ellenőrző írásbeli válaszadás, amikben a funkcionális írásra és az olvasott szöveg alapos megfigyelésére vezetjük a tanulókat.

Készség szintű szakasz

A kezdeti olvasástanulás befejező része ez a szakasz, amely a tanév második felével kezdődik és folyamatában a 2. osztály, illetve az alsó tagozat többi osztályának készségfejlesztő munkájába torkollik bele.

A tanév első négy hónapjának alapozó munkáját a hátralevő hat hónap teljesíti ki. Módot nyújt a hibák korrigálására, a nyelvi funkciók finomítására, az elválasztás és helyesírási szóanyag gyakorlására, a beszédfejlesztésre, a beszédművelésre és a társadalmasodást elősegítő szituatív gyakorlatokra.

Tovább folyik az írásmozgások automatizálódása. A receptív olvasás fokozatosan terjed ki a szövegtartalom teljes összefüggésének megláttatására. A közlő olvasás módja a 2. félév kezdetétől (január vége, február eleje) hirtelen minőségi változást mutat, majd fokozatosan fejlődik tovább a tanév végéig. Az írás-olvasás folyamatát megindító külső ingerek fokozatosan háttérbe szorulnak (pl. beszédmozgás, szövegkísérés újjal) a gyakorlással a mozgásérzetek öntudatlanná válnak.

Tankönyvcsalád

Az integráció elve a tankönyvcsalád szerkesztésében is megvalósul. Ezért a könyv munkatankönyv jellegű. Egy könyvbe került:

- az abc-s könyv,
- az olvasási feladatlap,
- az írás munkafüzet.

Így a tanóra gondolati egységét megtörő *eszközváltás* kiküszöbölődik. A tananyag egy tipográfiai egységen jelenik meg. (Információs-manipulációs oldal.) A könyvet egyfajta gyermekközponturn szemlélet hatja át. Tevékenységre ösztönző illusztráció (színezés) irodalmi értékű feladatrendszere korszerű didaktikával szolgálja a célrendszerben megfogalmazott feladatok megvalósítását.

Két kötet: az I. kötet a „tájékozódási és ismeretjártassági szakaszt”, a II. kötet a készség szintű szakasz szöveganyagát foglalja magában. A kis- és nagybetűk olvasás-írásával, az információk adásvételét jelképező „Betűvásár” címszó alatt foglalkozik a könyv.

Az eszközként birtokba vett jelrendszer segítségével a gyermeket körülvevő világról a „Gyermekvilág” című kötetben ismerkedünk meg.

Az integráció jegyében szerkesztett munkatankönyv információs és manipulációs oldalai egymással párhuzamosak.

Az *információs* oldalak szövegei mindenkor a foglalkozások gerincét adó olvasmányokat tartalmazzák. Ahol erre lehetőség van – minden prózához verset, dalt, játékot, nyelvtörőket vagy találós kérdést olvashatnak.

A versek válogatásával – a már lemezen megjelentek, a szövegek énekelhetősége, a dalok ritmusa – a könyv figyelembe vette. A prózai szemelvények átdolgozásánál a kezdő olvasó technikai nehézségeire is tekintettel volt a könyv. Ezért a szövegek szószerkezete és a szótagszámok növekedése is fokozatosságot mutat.

Segédeszközök: 4 db A/5-ös 2, 3, 4, 5 betűből álló szósorkészlet.
8 cm-es betűkészlet.

Az agyag, az agyagműveltség kezdete

Az általános iskola alsó tagozatában fontos szerepet kap az anyagmegmunkálások körében a plasztikus anyagok megmunkálása. Az első osztály anyagát gyurma, plasztilin munkával kezdjük. Pedagógiai szempontból, az óvoda és iskola közötti átmenet megteremtésének jó lehetőséget biztosít. Minőségi különbséget jelent azonban az óvodai munkához viszonyítva, hogy a munkafolyamatokat tudatosítjuk, művelési fogalmakat, elnevezéseket tanítunk. Megfigyeltetjük az anyag viselkedését az erőhatás során.

Nagy szerepet szánunk a történeti áttekintésnek, munkafüzetünk képet közöl a fazekaskorongról, említjük a fazekasság mesterségét. Történetileg azonban tudjuk, hogy az agyag megmunkálása korábbra nyúlik vissza az emberiség életében. Tanulmányaink során láttuk, hogy az agyagfigurák készítése egy jelentős állomását jelentették az emberiség technikai és művészeti fejlődésének.

Mivel az első osztályban játékos figurákat készítünk, nagyon érdekes összekapcsolást végezhetünk a történelem ezen szakaszának rövid ismertetésével. Részletes ismertetést a 4. osztályban tehetünk, akkor, amikor az építészet történetiségét vizsgáljuk. Jó példa az agyagkunyhó építésének folyamata. Itt, mint feldolgozandó anyag mellett részletes ismertetést javasolnánk.

Az emberiség történelmének kezdetéről, az ősemberről éppen csak annyit tudunk, amennyit a régészek ásója fokról fokra feltár. Az agyaggal, annak tulajdonságával tapasztalatból már az őskör, a paleolit ősembere megismerkedhetett. Ez nem is kíván különösebb bizonyítást. Pontosabban már akkor megismertkedtek az agyaggal, mint anyaggal, amikor azt még semmilyen formában sem használták fel.

Miután semmi erőfeszítést nem kellett tennie megszerzéséért, nyilván nem is jelentett a vadászó ember számára értéket. Hogy mint anyagot mikor és mire kezdte használni, nem tudjuk, de valószínű, hogy a paleolitikumnak olyan szakaszában, amikor már megtanulta a kosárfonást, és a kosarat kívül vagy egyszerre kívül és belül betapasztotta agyaggal, hogy időállóbbá és tárolásra alkalmasabbá tegye. (Egyesek a fazekasmesterség kezdetét az ilyen tapasztott kosarakban vélik felfedezni.) A vesszőből, sásból, gyékényből, nádból fonott tárgyak, szerkezetek agyaggal való tapasztását korán elkezdte az ember, és így természetes, hogy első állandóbb jellegű házaiknak falait a legtöbb helyen ezzel az eljárással készítette.

A kosár és a fonott fal tapasztása lehetett az egyik út, amely az agyag gyakorlati felhasználásához vezetett, és közelebb hozta az őembert az agyagedény készítésének gondolatához. Ásatások sorozata mutatja azonban azt is, hogy az agyagot még a fazekasság kezdete előtt, plasztikai tevékenységre is felhasználták. Apró figurákat készítettek belőle, főként női és állatalakokat, és ezeket kezdetben csak a napon szárították, majd később tűzben kiégették.

Az utóbbi már kimondottan keramikusi tevékenység, mert az agyagot már állagában változtatták meg. Az embernek ez a plasztikai tevékenysége értékrendjében már egészen más, mint amikor az agyagot tapasztásra használta fel. Ott a cél egyszerű gyakorlati értékű, egy használati tárgy jobbátétele. Az agyagfiguráknál a cél valamilyen gondolatnak a közlése. Ez azonban nem új a paleolitikum és a mezolitikum történetében, mert csontból, agancsból, sőt kőből is nagy számban készültek főként női figurák, de állatalakok is szerepelnek a plasztikák között. Itt csak az anyag új. Az, hogy több helyről is ismerünk napon szárított agyagfigurákat, megengedi azt a feltevést, hogy az agyagot

már korán felhasználták plasztikus munkáikhoz, de az ilyen kiégetetlen figurák csak szerencsés körülmények között maradtak fenn. Az idő bizonyára sokat megint formátlan agyaggá változtatott. A mi szempontunkból az a fontos, hogy tűzben kiégetett kis szobrocskákat már a fazekasmesterség fellépte előtt készítették, vagyis a keramikus tevékenység nem az edénykészítéssel vette kezdetét. Ha a keramikus tevékenység az égetett agyagszobrocskákkal kezdődik, úgy 25 000–30 000 éves múltra tekinthet vissza, ugyanis van egy leletcsoportunk, mely páratlan a maga nemében, és keletkezésének ideje így korai.

Dél-Morvaországban 1924–1938-ig folytatott ásatás eredménye az eddigi legrégebbi női égetett agyagszobrocska – Vénusz. Ez a sárga agyagból és mammutcsonthamuból kevert 11,5 cm magas figura nem a véletlen folytán égett ki, hanem készítője akaratából, amit bizonyít, hogy az évek folyamán még 33 más figura, illetőleg azok töredéke került elő, a jelzett lelőhelyen. (Az ásatás 1952-ben folytatódott sok értékes lelet feltárásával.) A paleolitikumból még két plasztikát kell megemlítenünk, amelyek nem kerámiák ugyan, de agyagból mintáztak, és ezért érdekes számunkra. Mindkettő bizonyíték arra, hogy a paleolitikus kori ember felhasználta az agyagot művészi tevékenységéhez, amelynek mindig valamilyen indítéka volt. Mindkettő Dél-Franciaország egy-egy nevezetes barlangjában található. Az egyikben, a Tuc d'audoubert nevű barlangban egy bölénypár van reliefszerűen a barlang falán megmintázva.

Az agyag a barlang padlójából való. Az állatok hossza kb. 60 cm. A másik barlang Montespan közelében van. Itt egy agyagból formázott medve látható a barlang padlóján, hossza 140 cm, magassága 60 cm. A medve feje hiányzik, mely – úgy látszik – nem agyagból készült, hanem egy valódi medvefejet erősítettek az agyagtesthez, ugyanis a koponya szétesett csontjait megtalálták. Mindkettő Magdalenien-korú, így fiatalabb a Dél-Morvaországban talált kerámiái – Vénusz – figuránál.

A jelzett csehországi leletek arra engednek következtetni, hogy kerámiát, égetett agyagfigurákat már a paleolitikus ember is létrehozott. Lehet, hogy ez egy egyedülálló és folytatás nélküli alkotássorozat, de akkor is nagy jelentőségű. Elképzelhető azonban, hogy a föld még számos helyen rejteget hasonlókat. Azt, hogy az agyag a tűz hatására egészen más jellegű anyaggá, cseréppé alakult át, kétségtelenül a paleolitikus ember is megfigyelhette, és nyilván meg is figyelte, hiszen a tűz helye sokszor agyagos talajon állott, ahol ez az átalakulási folyamat rövid úton bekövetkezhetett.

Hogy a cserépedény készítésének gondolatáig nem jutott el, az természetes, hiszen ilyen igénye akkor még nem volt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- P. Brestyánszky Ilonai* Ismerjük meg a kerámiát.
Domanovszky György: A kerámiaművészet kezdetei.
Soproni Olivér: A magyar művészeti kerámia születése.

Szaktárgyi vetélkedő matematikából

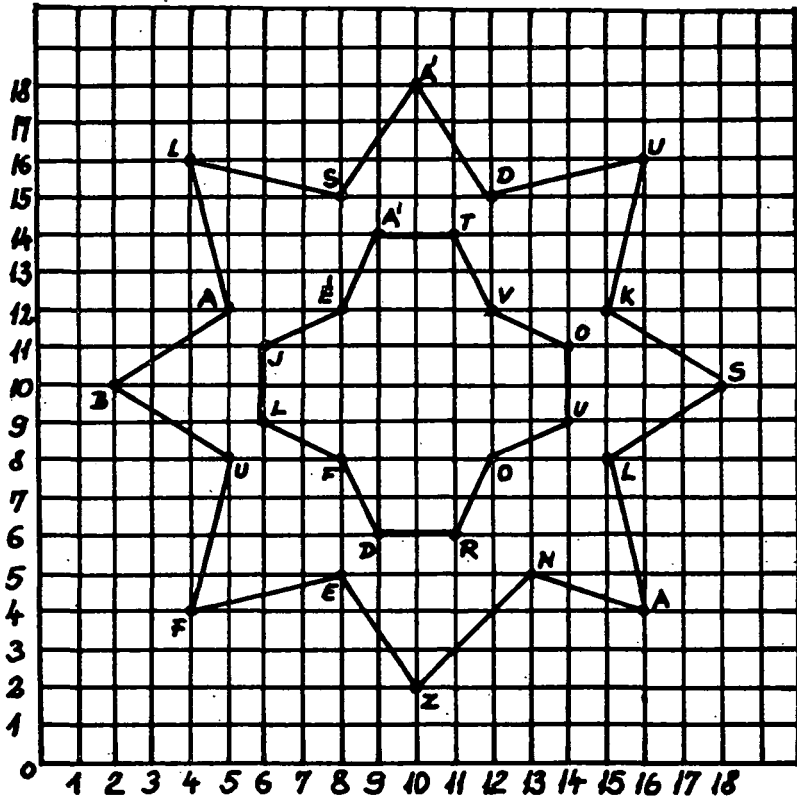
Évek óta vezetek matematika-szakkört alsó tagozatban, és minden évben készülünk a „Kisdobos szaktárgyi” vetélkedőre. Ennek egyik izgalmas eseménye a házi verseny. Az itt legsikeresebben szereplő tanuló képviseli majd iskolánkat a körzeti versenyen.

Ennek a házi versenynek az anyagát szeretném most közreadni, reménykedve abban, hogy mások is hasznosítani tudják.

MATEMATIKA HÁZI VERSENY

4. osztály

1. A „Kenguru” órs tagjai vetélkedőre készültek. Riadóláncon értesítették egymást. Hányas számú házakba kellett eljuttatni az üzenetet, ha a hírvívő a következőt tudja róluk? Az 5 órsi tag, akit értesíteni kell, egy utcában lakik, az utca páratlan oldalán, egymás mellett.
- Péter Kati mellett lakik.
 - Zsuzsi házszaa kisebb Miklósénál és Katiénál.
 - Tibor házszaa a legkisebb.
 - Miklós Zsuzsi és Kati között lakik.
 - Kati házszaa 30-nak a fele.
- Ki hányas számú házban lakik?



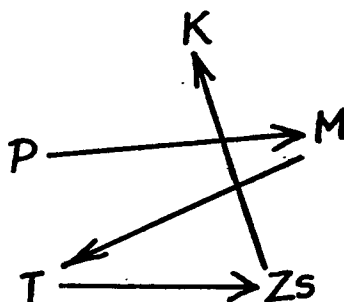
2. Ugye kíváncsi vagy, milyen alkalomból szervezték a vetélkedőt? Megtudod, mit ünnepelnek, ha megfejted a rejtjeles üzenetet. A két szám egy-egy betű helyét jelöli. Olvasd le megfelelő sorrendben, és a betűket írd a számok alá!

4; 4, 8; 5, 15; 8, 18; 10, 10; 2, 16; 4, 2; 10, 5; 12, 12; 15, 16; 16,-
4; 16 10; 18, 8; 15, 5; 8, 13; 5, 15; 12
8; 12, 12; 12, 8; 8, 12; 8, 11; 6, 9; 6, 14; 9, 6; 9, 14; 11, 6; 11, 9; 14, 11; 14

3. A sakkversenyre és a társasjátékversenyre 6-an neveztek be: Péter, Kati, Zsuzsi, Tibor, Miklós, Ági. Péter azt állította, hogy ugyanannyiféleképpen játszhatnak sakkmérkőzést, mint háromszemélyes társasjátékot, ha mindenki játszik mindenkivel. Miklós szerint sakkmérkőzés lenne több. Döntsd el, mi az igazság! Bizonyítsd is!
4. A 60 méteres gyorsfutón 5 tanuló indult: Kati, Péter, Tibor, Zsuzsi és Miklós. Hogy ki lett a győztes, megtudod, ha behúzd a hiányzó nyilakat!

[illegible]

A nyíl a gyorsabb felé mutat!



5. Ezután Miklósékhoz indultak.
– Hány könyved van? – kíváncsiskodtak a gyerekek.
Találjátok ki!
A könyveim fele szépirodalmi, negyed része Bölcs Bagoly, nyolcad része Búvár zsebkönyv, és van 18 Képes történelem-könyvem.
Hány könyve volt Miklósnak?
Rajzolj!
6. A vidám vetélkedő végén Miklós nagymamája süteménnyel várta őket. Amikor megszámlálta, rájött, hogyha mindegyik gyereknek 5 süteményt ad, akkor 3-mal kevesebb van a kellenél. Ezért mindegyiknek 4-et adott, és így 3 sütemény megmaradt.
Hány gyerek volt az őrben, és hány süteményt sütött a nagymama?

DR. TÓTH GYULA
Halásztelek

A posztótábla alkalmazása az idegennyelv-tanításban

Ez az írás nem az idegennyelv-tanításnak valamiféle teljesen új módszerét kívánja előterjesztetni, csupán a figyelmet akarja ráirányítani egy olyan segédeszközzre, amelynek használata megkönnyítheti a tanulók és a tanárok dolgát. A posztótábla rugalmasan

használható bármilyen tankönyvvel. Többféle tananyaghoz illeszthető, és bármelyik idegen nyelv tanításához fölhasználható. Mi a kisiskoláskori (6–9 év) francia nyelv tanításában alkalmazzuk az e célra készített programmal. (A program tartalmaz cél-, tananyag-, taneszköz-rendszert és tanítási útmutatókat.) A figuráknak (tárgyképeknek) a a posztótáblára történő fölhelyezésével a tanító a való élet sokféle mozzanatát teremtheti meg; a posztótábla természetes és élő dialógusok kimeríthetetlen forrása lehet. A mindennapi kommunikációs kontextusba és szituációs keretbe ágyazott dialógusokat a vizuális kép önnön kifejlődésük mértékében közvetíti.

A posztótábla különösen a tanítás kezdeti szakaszában hatásos pedagógiai eszköz. Sugallja és elősegíti, hogy csak a tanított nyelven beszéljünk az órán. A nyelvnek tehát az a funkciója, mely az egyének közötti kommunikációt szolgálja, a tanítás első pillanataitól kezdve természetes lesz, mivel a tanuló nem „fordítani” fog megtanulni, hanem elsajátítja az idegen nyelven történő kifejezést és megszólalást. A figurák teremtette új világ hatására a tanuló közvetlenül behelyezkedik a második nyelvbe, és kevésbé érez kísértést, hogy anyanyelvének mintáit keresse, és rájuk másolja az idegen nyelvet.

A figurák mozgathatósága, a dialógusok könnyed megalkotása és gyors megváltoztatása lehetővé teszi a tanulók figyelmének irányítását; eközben a megsokszorozódott variációkban lehetőség nyílik az informatív elemek *csoportosítására* és a nyelvi anyag *elemzésére*. Növeli a tanulók érdekeltségét az az élmény, hogy maguk is részt vehetnek a figurák mozgásában.

Miből áll a posztótáblakészlet?

Posztótábla gyanánt használhatunk egy téglalap alakú posztót, vásznat, pamutot és mindent, ami érdes vagy bolyhosan finom. Egy kb. 1 m×75 cm-es fekete, de inkább sötétkék szövet elegendő egy harmincfős osztálynak. A posztótáblát rögzíthetjük deszkalapra, fakeretre, táblára, hordozható rúdra feltekerve, összehajtva pedig kényelmesen elfér egy aktatáskában. Mindenesetre gyorsan kiteríthetjük, csupán arra kell ügyelni, hogy a vászon sima felületre kerüljön és jól kifeszüljön. A tanulókat ámulatba ejti, hogy a figurák megállnak a táblán, arrébb tehetők és levehetők; célszerű megmagyarázni nekik, miként is tapadnak a figurák a vászonra, hogy ezáltal figyelmüket a „csodálatos” elem helyett a tényleges tevékenységre tereljük.

A figurák kemény papírra vannak rajzolva, általában fekete-fehérek, de lehetnek színesek is, keskeny szegéllyel körbefogva, hátlapjukon valamilyen tapadós (rostos, vattás) anyaggal. Az a lényeg, hogy a figurák stabilan tapadjanak a vászonra, mert ellenkező esetben a gyakorta lepotyogó figurák zavarják munkánkat. Másik fontos kritérium, hogy a figurákat a tanulók jól tudják „venni”, pontosan tudják dekódolni. Egyébként a posztótábla sötét hátterében a fehér figurák messziről, világosban is jól kiválnak.

Az óra előtt a figurákat célszerű gondosan elhelyezni a felhasználás sorrendjében, hogy – kerülve a figurák keresésével járó megszakításokat – könnyedén, gyorsan dolgozhassunk.

Ha a szöveg sok figurát igényel, érdemes a figurákat kategorizálva előkészíteni. (Pl. állatok, személyek, növények stb.)

Néhány általános módszertani tanács

A posztótábla egyik fő funkciója, hogy kapcsolatokat sugalljon személyek és tárgyak között. Tehát a figurák nem annyira illusztrálásra szolgálnak, hanem inkább nyelvi jeleket, szimbólumokat hordoznak. A jelek kizárólag az adott idegen nyelv jeleire utalnak. Ily módon a figurák segítségével megteremthető egy olyan világ, amely az új nyelvhez kapcsolódik, és ritkábban kellene (mert nem is lehet vég nélkül tenni) konkrét tárgyakat

alkalmazni. Tehát az a kapcsolat a fontos, amelyet a figurák a posztótáblán elfoglalt pozíciójukkal hoznak létre. Vagyis nem a macska, a kutya, a virág vagy János a fontos, hanem az időben és térben közöttük kialakult viszony. Mivel a módszer egyik lényeges értéke, hogy alkalmazásával félúton vagyunk a fogalomalkotás és az ábrázolás között, nem kell a figurákat túl élcthüen mintázni, hogy – megőrizve szimbolikus jellegüket – ne utaljanak túl direkt módon a valóra. Az ábrázolt helyzet legyen tömör és vázlatos. Az egyszerű, vázlatos figurákhoz a gyerekek fantáziájuk segítségével hozzáteszik mindennapi emlékeiket, és élő világot teremtenek. Vannak esetek, amikor erőteljesebben hangsúlyozni kell egy-egy részletet. De ez csak a biztonságos megkülönböztetést szolgálja, a meginduló fantáziát a téma valódi funkciójának pontosabb megértése felé tereli.

Csak a legszükségesebb elemek legyenek a táblán, a túl sok anyag zavarja az átadásra szánt üzenet érthetőségét. A posztótábla megelevenítő ereje nagy; minimális anyaggal ismeretek maximumát képes nyújtani. Gyakran egyetlen elem elhelyezésével megalkothatunk egy jelenetet, s nemcsak térben, de időben is. Elég például egy térben nem jelölt öregasszony-figura fölé tenni egy lámpát, hogy fölidéződjék a szoba fala és a házra boruló sötétség. Ha a szöveg kandallót ír elő, annak fölhelyezése jelzi, hogy téli jelenetről van szó. Cseréljük föl a lámpát és a kandallót egy fával és néhány virággal: eltűnik a ház, látható lesz a kert; tél helyett tavasz van. Egyszerű vízszintes és függőleges jelek: lehetővé teszik egy ház külső vagy belső részének megteremtését.

A posztótábla felszine behatárolt, és mélységében tagolható. Például egy csésze lehet: jóval nagyobb annál az asztalnál, amelyre rá akarjuk tenni; ez az aránytalanság teljesen érthető és megengedett, amennyiben a felhelyezés pillanatában éppen a csészére kívánjuk irányítani a tanulók figyelmét.

A látóhatár érzékeltesével értelmi változást is előidézhetünk. Általában a tábla alsó részén elhelyezett alakok és tárgyak közelebb vannak a nézőhöz, mint a tábla felső részén levők. Egy-egy tárgy újra felhasználható; a tárgyak, csupán helyük módosításával, új jelentést nyerhetnek. Egy kép nem figurák halmaza, miként a nyelv sem szavak összehordása. A létrehozott képeknek olyan jelentésük lesz, amilyen kapcsolatot teremtünk: különböző elemeik között. Egy ún. jelentési irányvonalat, tengelyt kell fölvenni a táblán, amely mentén zavar nélkül hozhatók létre a jelenetek.

Dialógusok bemutatásakor gyakran kell hiányzó személyeket és általuk korábban megtett vagy készülő cselekvéseket ábrázolni. Ennek legegyszerűbb módja, ha a tábla egyik részén elhelyezzük az ismert személyek sziluettfiguráit. Erre a tábla középső része kevésbé alkalmas, mert zavarja, lassítja a munkát, célszerűbb egy vízszintes vonallal a felső sarkot kialakítani.

A jelenetek bemutatására – a tárgyakat, személyeket, állatokat ábrázoló figurák mellett – egy könnyen követhető jelminimium is hasznos. A következő nagyon egyszerű és nélkülözhetetlen jelek ajánlhatók:

1. ? – a kérdő mondatokhoz
2. X – a tagadó mondatokhoz
3. nyíl – a cselekvés irányának érzékeltesére
4. naptár – a múlt, a jelen jelzésére



TEGNAP

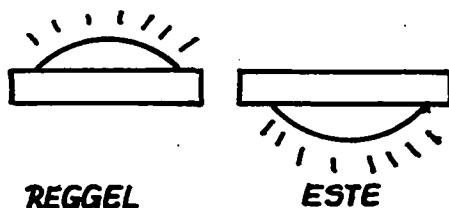


MA



HOLNAP

5. félig takart nap – a reggel vagy az este jelzésére



A posztótábla a dialógustanításban

A posztótáblát többféle nyelvtanítási módszerrel alkalmazhatjuk a tanórán. Mi az általunk készített tanítási program szerint dolgozunk az idegen nyelvi dialógus tanulási folyamatában. Ennek részletes ismertetésétől itt eltekintünk, csupán a metodika vázlatát és néhány értelmezési pontját írjuk le röviden. A tanítás szakaszai: 1. Bemutatás 2. Feldolgozás, 3. Rögzítés, 4. Változtatás, 5. Cselekvések.

Beszélt nyelvről van szó, az írott nyelv tanulását későbbi szakaszra hagyjuk. A bemutatási szakaszban (amelynek részei: észlelés, emlékezősfelidőzés, újraalkotás, szerepjáték) a szövegértést kell biztosítani, azt, hogy a tanulók képesek legyenek fölfogni és ismételni a bemutatott nyelvi modelleket. A tanító, miközben bemutatja a dialógust, ügyelve a tagolásra, a helyesjítésre, a hanglejtésre, a mondatritmusra, elhelyezi a figurákat a táblára. Azt kell szem előtt tartani, hogy nem díszletet állítunk föl, hanem drámát játszunk el, amely csak a szereplők és a tárgyak gyakori mozgásával kel életre.

Ügyeljünk arra, hogy minden világos legyen. A tanító jelezzé kezével, hangjával, helyzetváltoztatással a beszélő szereplőt. Az akadozó illusztrálás félreértéseket szül. Ennek elkerülésére tegyünk kis kitérőket, teremtsünk más, egyszerű szituációkat, erősítsük föl a nem verbális kommunikációt. Az anyanyelv lehetőleg csak a dialógusok végzéséhez szükséges technika magyarázatául szolgáljon. Törekedjünk arra, hogy a tanulók megpróbálkozzanak a hallott akusztikai egységek visszamondásával. Ha úgy ítéljük meg, hogy a tanulók értik a dialógust és – ha hibásan is, de – visszamondanak akusztikai egységeket, sor kerülhet a bemutatott nyelvi modellek pontos ismételtesére. Ez a szakasz a dialógus szerepjátékban történő reprodukálásával zárul.

Idáig tulajdonképpen utánzásról van szó. Ez szükséges, de nem ez a cél. Innét lehet továbblépni egy olyan szintre, ahol a tanulók már nem arra gondolnak, hogy hogyan beszéljenek, hanem arra, amit ki akarnak fejezni. Ezt lépésről lépésre meg kell tanítani. A feldolgozási szakaszban szétdaraboljuk a dialógust: elemeire bontjuk, és az elemekkel nyelvi műveleteket végzünk. A dialógus teremtette szituációból kiindulva, és annak keretei között maradván, különböző helyzeteket hozunk létre a figurák mozgásával: csoportosítjuk őket, beindítjuk a kérdés-válaszadást, új figurák felhelyezésével bővíthetjük a szókincset, a figurák cserélgetésével helyettesítünk egyes nyelvi elemet – érzékel-tetjük és előkészítjük a rugalmas nyelvhasználatot.

Az ún. rögzítő gyakorlatok arra szolgálnak, hogy az új elemek beépüljenek a tudatba, és rendelkezésre álljanak. Az új struktúrákat jelezzük a figurákkal. Egyszerre 3–4 figuránál több ne legyen a táblán; a figurák cserélgetésével nagy számú kombináció érhető el. A strukturális gyakorlatok végzése fárasztó és monoton, pergessük őket gyors ritmusban, és – főleg kisiskolásokkal – rövid ideig.

Fonetikai gyakorlatokkal is bővíthetjük a posztótábla alkalmazásának körét. Például fölhelyezünk olyan figurákat, amelyek hangos megnevezése – a kiejtésben – bizonyos különbséget igényel. A gyakorlat kétféleképpen történhet: 1. a pontos meghallás (és

megértés) ellenőrzésére a tanító kimondja a kérdéses szó hangsorát, a tanuló megjelöli a szóban forgó figurát; 2. a tanító megjelöli a figurát, a tanuló pedig hangosan megnevezi azt.

Az értés ellenőrzésére például a tanító létrehoz a posztotáblán egy szituációt, amelyet a tanulók élőbeszédben kifejeznek. Vagy: néhány tanuló fölidézi egy dialógust, egy jelenetet, egy másik csoport pedig ennek megfelelően elhelyezi a figurákat a táblán; a táblán ábrázolt szituációt egy tanuló a tanító útmutatásai szerint módosítja; egy tanuló módosít egy szituációt, egy másik tanuló élőbeszédben jelzi a változásokat. Ha van két posztotáblánk, megcsinálhatjuk azt, hogy a tanító az egyikén fölépít egy szituációt, amelyet a tanulók hangosan leírnak. Egy tanuló – aki nem látja az első táblát – az élőbeszéd alapján újraalkotja a szituációt. Végül összehasonlítjuk és elemezzük a két ábrázolást.

A nyelvi játékok köre szinte vég nélkül bővíthető tanítói és tanulói ötlet, valamint a szakirodalomban fellelhető didaktikus játékok nyomán.

Végezetül nyomatékosítani szeretnénk, hogy a posztotábla egy eszköz az idegennyelv-tanításban. Alkalmazását szorgalmazva arra buzdítunk, hogy alkalmazása során tudjunk tőle elszakadni, és más eszközök és formák (pl. dramatikus és szerepjáték, képek stb.) arányos felhasználásával tegyük hasznossá a tanítási folyamatot.

IRODALOM

[1] *Frères Jacques*: Méthode de langage pour enfants de 7 à 11 ans. (BELC – Hachette).

[2] *J. és G. Capelle*: La France en direct. Enseignement du français pour adoléscent.

[3] *Le tableau de feutre dans la classe de la langue vivante*. (BELC – Istra.)

DR. BENE KÁLMÁN

Szeged

Szabadon választott Radnóti-vers elemzése

RADNÓTI MIKLÓS: HASONLAT

Fázol? olyan vagy, mint
hóval teli bokron az árva madárfütyty.

Nyolcadik osztályban, amikor József Attila és Radnóti költészetének feldolgozását zárjuk, önálló verselemzést kell előkészítenünk a tanmenet ajánlása alapján. Egy, a tankönyvben szereplő de az órán nem tárgyalt vers közös feldolgozását javasoljuk.

Az elmúlt tanévben a tankönyv Radnóti-fejezetének kis verseiből választottam ki a Hasonlat címűt, mondván, hogy a legfontosabb tudnivalók összegyűjtésére talán ennek a kis versnek az esetében elegendő lesz az idő. Ez a feltételezés némi derűtséget keltett. Amikor azt is elárultam, hogy csak igen fáradságos házi feladattal tudjuk majd az órai munkát befejezni – a vidámság hitetlenséggel vegyes megrökönyödéssé változott át.

A tanulók a magukkal hozott Radnóti kötetekben előbb némán, majd a kijelölt „előadók” hangosan olvasták el – a készségfejlesztés sokoldalúvá tétele érdekében – a Papírszeletek tíz kis versét.

A Radnóti-sorok nyújtotta élmény után megkezdtük a vers értelmezését. A megbeszéléssel párhuzamosan irtunk vázlatot is – a vázlatot az írás végén közöljük –, abból a célból, hogy az egy leendő, mintául szolgáló verselemző fogalmazás váza legyen.

A vers létrejöttének, keletkezésének körülményeivel kezdtük. Az 1944-es évről és Radnóti életéről, feleségéről az órán elegendő volt néhány mondat, hiszen a tanultak otthon is feleleveníthetők a tankönyvből. Valamivel részletesebben elidőztünk a Papírszeletek címnél és a versciklus fogalmánál. Hamar megtalálták a tanulók a megfelelő analógiákat; az életrajzi óráról „beugrott” a Razglednicák, és – tanári segítséggel – sikerült előhalászni a feledésből Arany: A csillag-hulláskor című kis „szösszeneteit” is. Abban is megegyeztünk, hogy a Papírszeletek cím sugallatával szemben igenis lehetnek fontosak ezek a kis alkotások is. Arany és Radnóti bizonyította számunkra, hogy a műalkotások értékében a terjedelemnek nincs lényeges szerepe.

A vers címé egy költői kép megnevezése. Az ilyen címadás, vagyis olyan, ahol valamilyen költői eszköz vagy műfaj válik a vers címévé, elég gyakori Radnóti és József Attila költészetében – közöltem a tanulókkal. Rögtön példát találtak erre az eklogákban és a Töredékben, a kötet lapozgatása után felfedezték az Októbertévi hexametereket, a Tétova ódát, a Virágéneket, a Dalt és a Hasonlatokat. (Otthon, szörgalmi feladatként József Attila ilyen címadását lehetett bizonyítani a kötet olvasgatásával – meg is találták többek között az Ódát, Elégiát, Ars poeticát, a Szegényember balladáját és más balladákat, számos dalt, a Hexametereket és a Két hexametert, a Szonettjátékot és a Modern szonettet, Himnuszokat, az Írásjel c. verset.) A hasonlatot definiáló tanulót két helyen ellenőriztük: a tankönyv Emlékeztető kislexikonából és Kovács-Szérdáhegyi: Irodalomelméleti alapfogalmak című kézikönyvéből. Megbeszéltük, hogy ez a kép milyen központi helyet foglal el Radnóti lírájában, a gyerekek nagyon szép példákat idéztek azonnal. A legnépszerűbb a „Belőle nőttem én, mint fatörzsből gyöngye ága” sor lett. Felolvastam az első szakaszt a Hasonlatokból, „kedvcsinálónak”:

Olyan vagy, mint egy suttogó faág,
ha rámhajolsz,
s rejtelmes ízű vagy,
olyan vagy, mint a mák,

(Az ellenőrzésnél kiderült, hogy három kivételével mindenki elolvasta a Hasonlatokat – ha hihetők a gyerekek őszinteségének.)

A cím után vizsgáltuk meg a vers felépítését. Ez a mű pontosan beváltja, amit a cím ígér: a két sor egyetlen hasonlat szokványos két oldalából, a hasonlóból és a hasonlítottból áll. Illetve, a hasonlattól elkülöníthető, de vele szoros mondattani egységet alkot a „Fázol?” kérdés. Ez költői kérdés – hangzott a gyors minősítés. Igaz, hiszen nem választ váró, a mindennapi kommunikáció szintjén elhangzó érdeklődésről van szó. De a vers felütése megszólítás is. Két dolgot kellett róla eldöntenünk: kit szólít meg, és milyen a hangulata, hangvétele?

Az első kérdésre két választ kaptam – a többség szerint hitveséhez szól a költő, a kisebbség szerint önmagához. (Ez utóbbiak véleményét az egyik elmúlt József Attila-óra befolyásolta, ahol a Karóval jöttél... c. költeménnyel kapcsolatban szó esett az önmegszólító típusú versekről.) A többség elképzelését fogadtuk el, miután érvek sorát sorakoztatták fel igazuk bizonyítására: a hasonlat lírai szépsége jobban illik egy szeretett nőhöz, a Papírszeletek jónéhány darabja egyértelműen szerelmes vers, a kérdés-megszólítás hangulata: meghittsége, a belőle kihallatszó együttérzés, féltő aggodás ezt igazolja. Mint a Levél a hitveshez című versben, vagy a Hetedik eclogában – állapították meg. Mindehhez még hozzátettem a Radnóti első kötetében szereplő Szerelmes vers Boldogasszony napján c. költemény kezdő szakaszát:

Fázol? várj, betakarlak az éggel,
hajadra épül a himzett csillagok
csokra és holdat lehellek a
szemed fölé.

(Ezt a verset szintén otthon lehetett végigolvasni.)

A bevezető kérdést követi a tulajdonképpeni hasonlat. A költő a vers két sorában el-
különíti egymástól a szeretettel, együttérzéssel megszólított kedves képét és a rá hasonlító
természeti látványt. Illetve: a költői kép egyik oldala, a behavazott bokor képe látható
csak... A madárfütyty és a havas ág, hang és kép együtt: a gyerekek felfedezték a hason-
latban a szinesztéziát. (Találkoztunk már ilyen hasonlattal a Levél a hitveshez c. versben
is. Ennyi útmutatás elég volt a zsoltár-hasonlat rokon-voltának felismeréséhez.) Már csak
a szinesztézia meghatározása volt hátra, a hasonlatnál leírt módon. Ráadásként volt, aki-
nek feltűnt a sorban az ellentét is: *hóval teli* bokor – *árva* madárfütyty.

Ezt követően a nyelvi elemzésnél három részre osztottam az osztályt. Míg két oszlop
az eddig behajtott táblafeleken álló két kérdéscsoportra önálló munkával kereste a vá-
laszt, a harmadik csoporttal folytattam a megbeszélést. A vers mondatát – mondatait? –
vizsgáltuk meg. Megállapítottuk, hogy a megszólító kérdés egyetlen igei állítmányból álló
külön mondatként felfogható, és annak, hogy Radnóti nem kezdte nagy betűvel a követ-
kező mondatot, inkább tartalmi, mintsem nyelvtani okai vannak. A költő ezzel a kérdés-
sel is megjeleníti a kedvest, és ehhez kapcsolódik szorosan az őt bemutató kép. A kérdést
egy állítmányi alárendelő összetett mondat követi, hasonlító sajátos jelentéstartalommal.
Érdekességként elvégeztük az alárendelő összetett mondat transzformációját egyszerű
mondattá. A legjobb változat így hangzott: Fázol? Hóval teli bokron vagy árva madár-
fütyty. Lám, a hasonlatból egy újabb költői képhez jutottunk – bizonyítva, hogy milyen
közel is állnak egymáshoz a metafora és a hasonlat.

Megállapítottuk a költemény verselését is. A ritmizálás után felismerték a tanulók a
daktilusokat. Honnan ismerős ez a versláb? Az eclogák hexameteréből – válaszolták, sőt
valaki azt is gyorsan kívágta, hogy ez a vers egyetlen hexameter. Okos tévedésnek bi-
zonyult ez a közbeszólás: az „árva madárfütyty” versbefejezés valóban a hexameterre jel-

- U U I - -

lémző zárásnak tűnik, noha a vers hét verslábból áll.

Ekkor vetettem véget az önálló munkának, egy tanuló összefoglalta számukra a vers-
mondatról és a verselésről megbeszélteket. Az első csoport kérdései a költemény szókin-
csére vonatkoztak:

1. Milyen szófajok találhatók a vers első és második sorában? Mi a két sor szavainak
jelentésében észlelhető különbség? Mi ennek az oka?

2. Játsszunk a szóval! Írd át a verset rokon értelmű szavakkal (pl.: Fázol? – Reszketsz?
stb.)! Miért jobb, szebb Radnóti szövege?

A válaszok ellenőrzésénél megállapítottuk, hogy ige csak az első sorban van, kötőszó
és névmás társaságában, a második sorban szinte csak főnevek és mellénevek sorakoz-
nak. Az első sorból még a „fázol” ige jelentése a leginkább konkrét, de ez sem „megfog-
ható” – a többi szó helyettesít, vagy viszonyokra utal. A második sor minden szava, kife-
jezése konkrét, érzéki benyomásokon alapul, képszerű. Miért? Miért *utal* csak a kedvesre,
miért „bújik el” a szép nő – és miért van jelen a havas táj, miért hangzik fel a maga
valóságában a madárfütyty? Talán mert a kedves távol van a munkatáborban raboskodó
költőtől, de az ottani szép tájban is őt véli látni – vetették fel. És azt hiszem, nagyon
közel jutottunk a vers végső lényegéhez, üzenetéhez.

A „Játsszunk a szóval!” vetélkedő megoldásaiból a legköltőibb változat címét a kö-
vetkező nyerte el:

Ezek túlságosan nagy szavak! Erőltetett! Túl szép! A ritmusa se mszabályos az ártírt versnek! Radnóti szövege olyan egyszerű, mintha mi mondanánk. – Ilyen és ehhez hasonló bírálatok hangzottak el. Levonhattuk tehát a tanulságot: a költészetben nem feltétlenül az erőteljes stílushatású, ritkább, vagy „költőibb” szavak, kifejezések a fontosak, az a fontos, hogy minden szó a helyén legyen, úgy érezzük: *csak így lehet* ezt elmondani, ezt az érzést megfogalmazni. Radnóti nyelvére, stílusára, különösen az utolsó korszakra, ez a klasszikus tisztaság, egyszerűség a jellemző.

A másik padsornak a következő kérdései voltak:

1. Milyen hangrendű szavak vannak többségben?
2. Milyen a mély és magas magánhangzók aránya, a címet is beszámítva?
3. Milyen a folyamatosan ejthető, „zeneibb” mássalhangzók (pl.: z, m, n, s, l) és a keményebb mássalhangzók (pl.: t, d, gy, ty) aránya, a címet is beszámítva?
4. Mire következtetsz mindebből?

Az első válasz egyértelmű mély hangrendű főlényt mutatott. A két magas hangrendű szó közül a *mint* súlytalan kötőszó, a *teli* szó a hóval teli kifejezésben szinte csak jelentésmódosító, képző-szerepű (=havas). Ezek a magas hangrendű szavak nem zavarják tehát a mély hangok borús, „gordonka-hangú” harmóniáját. Annál váratlanabb a madárfütty szokatlan, szinte vidám stílushatása. Vajon mit jelent? A verszáró szó váratlan, vidám fordulata felidézi az elveszett idillt, a régi boldogságot. A fájdalmas csupán az, hogy ebből már csak egy madárfütty maradt.

A mély és magas hangok aránya 17:4 volt, a mély magánhangzók száma több, mint négyszer annyi. A „zenei” mássalhangzók száma 24, a zárhangoké 8 – itt háromszoros az arány. A vers szépségéhez, tiszta szomorúságához és tartalmához, hangulatához is hozzájárul a hangok „zeneje”.

Az elemzés befejezéseként megpróbáltuk megfogalmazni a vers üzenetét. A nyelvi elemzésnél, a formai oldal feltérképezésénél vagy a költemény létrejöttét vizsgálva már sok minden elhangzott erről is.

Ez a kis vers tehát a kedveshez szól, aki csak képzeletben van jelen. A költő és felesége meghitt kapcsolatát egy szép természeti kép jeleníti meg, de ez a kapcsolat nem a jelen boldogsága, ez egy távoli, elmúlt idill felidézése. Az emlékezetbe idézett múlt, a hideg elnémuló madárfütty erőt ad a költőnek a jelen: a háború, a kiszolgáltatottság, a rabság elviseléséhez, talán erőt ad a túléléshez.

Összevetettük Radnóti kis versét József Attila Reménytelenül (Lassan, tűnődve) c. költeményének záró szakaszával. Nem véletlenül tér el a két vers címe: József Attilaé a vigasztalan, tökéletes, reménytelen, kozmikus magány – Radnótié kiszolgáltatott, szomorú, emberi egyedüllét, József Attilánál a csupasz úrben a semmi ágán vacog a költő szíve – Radnótinál hóval teli bokron, egy szép, emberi tájban szólal meg a társat, az egykori boldogságot jelentő madárfütty.

A mondanivaló megfogalmazása már elég nehéznek bizonyult, itt igencsak szükség volt tanári segítségre. Az óra befejezésénél azt a házi feladatot kapták a tanulók, hogy a menet közben írt vázlat alapján próbálják az órán megbeszélteket egy egységes verselemző fogalmazásban megírni. Kértem, hogy minden általuk fontosnak tartott megállapítást fogalmazzanak meg, és minden lényegtelenit hagyjanak el. Akinek bármiben eltérő véleménye van, megfelelő érvekkel alátámasztva írja bele a munkájába, az önálló gondolatokat külön jutalomban részesítem. (Két tanuló érdemelt ki külön jelest – az egyik szerint nem bizonyítottuk elfogadhatóan, hogy ez a vers nem csak a költőről szól, szerinte a feleséget csak beleképeltük a költeménybe; a másik szerint a Hasonlat ritmizálható hangsúlyos versként is, három kétütemű hatos sorba: 2/4

4/2 // 3//3 szótagszámmal.)

Az órai szóbeli munka alapján írt verselemzéseket kijavítva úgy érzem, megvolt a kellő előkészítés arra, hogy önálló verselemzést adjak feladatul. Témának Radnóti és József Attila kis terjedelmű versei közül jelöltem ki néhányat. Azt hiszem, a középiskola előtt, ahol a dolgozatok többsége érkekezés, így is alig készítjük elő ezt a legnehezebb „fogalmazási műfajt”.

hangsúlyos versként is, három két ütemű hatos sorba: 4/2 // 3/3 szótagszámmal.)

Melléklet: A tábla képe

Radnóti Miklós: Hasonlat

I. Keletkezése – R. 1944-ben

– R. és hitvese

– a versciklus és címe

(Razglednicák, Naptár, Arany J. kis versei.)

II. A) Cím – Címadás

– Mi a hasonlat?

– R. hasonlatai

(Hasonlatok, Virágének, Dal, Októbertvégi hexameterrek, Eclogák, Tétova óda.)

B) Felépítés

költői képek : hasonlat

1. sor

költői kérdés, megszólítás

hasonlított

(Levél a hitveshez, Szerelmes vers)

2. sor

hasonló (szinesztézia, ellentét)

C) Nyelvi elemzés,

Verselés : daktilusok

– Mondat(ok) : hiányos m. hasonlító áll. alár, összetett m.

– Szavak : 1. sor helyettesítő, utaló (ige, névmás, kötőszó)

2. sor konkrét, „tartalmas” (főnév, melléknév)

– Hangok : mély mgh.-k többsége (17:4)

„zeneci” msh.-k többsége (24:8)

III. A vers „üzenete”

(József A.: Reménytelenül)

H. f.: Elemző fogalmazás a vázlat alapján – önálló ötlet külön díjazva!

SZOMORU MIKLÓS

Törtel

Néhány hagyományos oktatástechnikai eszköz újszerű alkalmazásáról

Az oktatás technikai eszközei alig másfél évtized alatt forradalmi jelentőségű fejlődésen mentek keresztül. Az akkoriban elterjedő írásvetítő s az egyre szaporodó auditív, vizuális és audiovizuális ismerethordozók óriási lépést jelentettek a korábbi szemléltetési

módok felváltása, illetve kiegészítése folytán. Talán kissé érthetetlennek tűnik, hogy ma, a videótechnika és a komputer terjedésének és rohamos térhódításának idején a „hagyományos” ismerethordozókról szólok, nevezetesen a diavetítőről és a magnetofonról. Nem szabad azonban az iskolák szűkös anyagi lehetőségeiről sem megfeledkezni, hiszen a mai és drága eszközök nem fognak mindenhová hamarosan eljutni, s nem is fogják kiszorítani az „öregeket”.

Addig is a már meglevő eszközök kihasználtságát kell fokozni, új lehetőségeket keresni ezen eszközök hatékonyságának fokozására. Kísérletező, az újdonságok iránt érdeklődő kartársaimnak kívánom átadni tapasztalataimat, ötleteimet.

A szemléltetésben a diáképek mint vizuális ismerethordozók az első jelzőrendszert mozgósítják elsősorban, a megfigyelés, elemzés, fogalmi jegyek megkeresése, a képzet-kialakítás terén szerepük pótolhatatlan. Ez oknál fogva is szinte valamennyi tantárgyhoz készültek s készülnek ma is szemléltető diasorozatok, melyek eljutottak s eljutnak minden iskolába.

E vizuális eszköz továbbfejlesztett változata a hangosított diasorozat, amely már valódi audiovizuális ismerethordozó. Mozgósítja mind az első, mind a második jelzőrendszert. A többcsatornás ismeretközlés hatékonysága vitathatatlanul jobb, mintha csak egyik csatornára hagyatkoznánk.

Sok előnyük ellenére azonban az általános iskolai oktatás terén nem terjedtek el, legfeljebb házi készítésű akad itt-ott. Jobb nem lévén, magam is készítettem szaktárgyaimhoz a meglevők felhasználásával. A diasorozat képeihez kísérőszöveget szerkesztve s azt magnókazettára véve egy „öszvér” audiovizuális szemléltetőeszközhöz jutottam. A képanyag azonban korlátozza a lehetőségeket, ennél fogva elsősorban témabevezető vagy témazáró órákon lehet ezeket használni.

Hasonló, de tágabb lehetőséget kínál a Magyar Diafilmgyártó Vállalat által kiadott diafilmek felhasználása. Leica méretű (24×36 mm) képkockájú filmeket szétvágva keretezzük be. Ezzel lehetőséget teremtünk arra, hogy saját didaktikai elképzelésünk alapján rendezzük el a felvételeket, kiegészítsük azokat saját felvételekkel vagy más sorozatok kockáival. Az így összeállított sorozat hangosítása a felhasználás körülményeit figyelembe véve történhet. Felhasználható a hanganyaghoz a filmekhez adott ismertető szövege is. Ez a kis többletmunka több száz forint megtakarítást jelent, ha csak a kazetta műsoridejét a keretek és a film árát számoljuk is össze. Ugyanakkor didaktikai jelentőségéről még nem is szóltunk.

A hangosított diasorozatnak sok előnye mellett néhány hátránya is van, amelyeket hamar felismertem, nevezetesen:

- A tanulók szellemi aktivitása ellenőrzötten nem biztosítható.
- Visszacsatolásra nincs lehetőség csak a vetítés végén.
- A munkatempó előre adott, nem szabályozható.
- Differenciált foglalkoztatásra nincs lehetőség.
- A tanuló és a tanár közötti személyes kapcsolat a vetítés idejére megszűnik.

Hogy a fenti gondokat megoldjam, arra törekedtem, hogy a szellemi aktivitást „kényszerítő” jelleggel is biztosítsam. Ennek elérése érdekében úgy alakítottam át a diasort, hogy adott helyen és időben azt megszakítva más jellegű munkát adtam a tanulóknak, melynek során a szerzett ismeretekkel kellett operálniuk. Pl.: odaillő munkafüzetet vagy munkatankönyvi feladatokat kell megoldani, adott irodalmat kell fellapozni, külön szerkesztett feladatlappal kell dolgozni, anyagokat kell megszerezni stb.

A feladatmegoldások utáni megbeszélések a visszacsatolásra is módot adnak. A tanuló és a nevelő közötti szorosabb személyes kapcsolat így biztosított. A kellő módon megválogatott feladatok, tevékenységek egyénre vagy csoportra szabottan adnak munkát a tanulóknak, vagyis a differenciált foglalkoztatás megvalósítására is mód nyílik. E megoldás

dással a munkatempó tagolható, az osztály képességeihez igazodva lassítható vagy gyorsítható.

Nem elégedtem meg ezen új rendszer és módszer alkalmazásával, szerettem volna meggyőződni a hatékonyság mértékéről s előnyéről. Kísérleti és kontroll osztályokban végzett mérési eredményeim egyértelműen bizonyították az új módszerrel alkalmazott eszköz hatékonyságát.

A mérés módszerére itt nem térek ki, csupán utalok a Módszertani Közlemények 1985/1. számának 35. oldalán megjelent cikk ide vonatkoztatható részleteire. Javaslom továbbá az érdeklődőknek a „Diázók könyve” című kiadványt, mely a Múzsák Köz-művelődési Kiadó gondozásában jelent meg 1982-ben ISBN 963 562 871 4 számmal. Az alcím mindent elárul: Diakép és hangtechnika.

E néhány sorral kívántam bizonyítani, hogy a hagyományos technikai eszközök terén is van még sok olyan új megoldásra lehetőség, amely oktató-nevelő munkánk hatékonyságát, minőségét növeli, csak új ötletekre s az ötletek megvalósításához elegendő ambícióra van szükség.

*Kellemes karácsonyt
és eredményekben gazdag
új esztendőt kíván
minden kedves Olvasójának,
Munkatársának*

a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

DR. OLÁH JÁNOS

Szülői munkaközösségek az 1948/49-es tanévben a Szegedi Tankerületi Főigazgatóságban

A felszabadulás után a széthullott közoktatásügyi igazgatást újból kellett szervezni. A kormányzat a tankerületek területi beosztását az 1935. évi VI. tv. 1. §-a szerint állította vissza. A tanügyigazgatás helyi hatóságai már az 1945. év első hónapjaiban megkezdtek működésüket. A tankerületi főigazgatók gondoskodtak arról, hogy a tanítás mindenhol megkezdődjék. Munkájukban támaszkodhattak egy spontán létrejövő mozgalomra, mely az iskolákat patronálta, segítette, s a későbbiekben a szülői munkaközösségek bázisát jelentette. A mozgalmat kezdetben a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége szervezte.

A segítséget kérő szó mindenhol meghallgatásra talált. A Szegedi Margit Utcai Állami Általános Leányiskola vezetése így fordult Szeged népéhez, volt tanítványokhoz, szülőkhöz:

„A háborús tömegbeszállások iskolánkat is súlyosan megrongálták és beszennyezték. Tisztaságra nevelendő magyar leányoknak szennyréteggel borított falak között, törött ablakok mellett, vakolathiányos termekben kell tanulniuk.

Az államtól ez idő szerint elegendő segítséget nem kaphatunk, s nem segíthet rajtunk Szeged városa sem, mert anyagi helyzete a lehető legsúlyosabb. ... Bármely csekély összeget is kaptunk, köszönettel fogadjuk.”

Alakulásának ebben a kezdeti korszakában a mozgalom Szegeden is sokkal szélesebb társadalmi bázisra épült, mint később vagy napjainkban.

A család és az iskola kapcsolatának állami rendezését a VKM 43 300/1948. sz. rendelete oldotta meg, mely 1948. május 3-án jelent meg a sajtóban. A rendelet részletesen leírja a munka tartalmát, szervezeti formáját és kialakítandó munkamódszerét.

A rendeletet szükségszerűen követte a minisztériumban a III. ügyosztály, a Szülői Munkaközösségi Ügyosztály megszervezése. Az ügyosztálynak a létrejötte és a megyei referensi hálózat kialakítása komoly fejlődést jelentett a munka szempontjából. A tankerületi főigazgatók, az egyes iskolák igazgatói az oktató-nevelő munka szerves részének kezdték tekinteni a szülők körében végzett munkát.

1948. végén megalakult a Szülői Munkaközösségi Tanács a minisztérium, MNDSz, Magyar Szakszervezetek Országos Szövetsége és Pedagógusok Szakszervezetének képviselőiből. Feladata a minisztériumi ügyosztály és a társadalmi szervek munkájának összehangolása volt. Az MNDSz és az ügyosztály súrlódásai miatt az ügyosztályt megszüntették, holott a hatékony állami vezetés egyik biztosítéka a mozgalmi munka eredményességének.

A VKM 1948. május 3-án kiadott rendelete után a szegedi tankerületben is hamarosan megalakultak a szülői munkaközösségek, melyeknek felépítése a következő volt iskolai szinten: 1 elnök, 2 alelnök, választmányi testület és az ún. intézőbizottság. A választmányi tagjai hivatalból: az igazgató, valamennyi osztályfőnök, iskolaorvos, szociális gondozó; meghívottak az igazgató által kijelölt nevelők, az MNDSz és a Pedagógus Szakszervezet képviselői. Az egyes osztályok élén egy szülő állt osztályelnökként. Az intézőbizottságot ma újból kezdik felfedezni az egyes iskolák munkaközösségei (egy-egy akció lebonyolítására hozták létre).

Érdekes kép tárul az olvasó elé a Szegedi Tankerületi Főigazgatóság korabeli iratait olvasgatva. A legelső maga a dokumentumok papíryanagának minősége, külalakja: néhány iratot kézzel írtak, néhányat géppel – különböző színeket használva. A papír néha csomagolópapír volt, vagy valamilyen régi dossziéból szakították ki – minden összefüggött a korabeli papírhiánnyal.

A másik, ami első olvasásra észrevehető: a nagy érdeklődés az iskolai szülői értekezletek iránt. Általában a szülők 70–95 százaléka jelent meg az intézményekben, képviselték magukat a különböző pártok, tömegszervezetek.

Az iskolák államosításának időszakában sokszor zajlottak – kiélezett formában is – politikai harcok az értekezleteken. Ezek a viták néha megzavarták az iskolák és a családok harmonikus együttműködését. Elmondható azonban, hogy a legtöbb értekezőlet a haladó erők fórumává vált. A Szegedi Állami Líceumban és Tanítóképző Intézetben Száraz Ferenc szülő éles határvonalat húzott a vallás és az azzal visszaélő politikai törekvések között. Dinnyés Lajos miniszterelnököt idézte: „A demokratikus katolikus-ságnak be kell látnia, hogy a hercegprimás olyan veszélyes a katolikusosságra, mint a demokráciára.” (1948. nov. 4.) A Szegedi Állami Szent Imre Általános Főiskola igazgatója, Bus Ferenc szerint (1948. jan. 22-én): „... az egyház úgy tünteti fel a dolgot, mintha újból katakombákba kellene járni.” Több iskolában a szülői értekezleten határozatot hoztak a szülők, melyben felkérték dr. Hamvas Endre megyéspüspököt, hogy bírja rá Mindszenty József hercegprimást a lemondásra, álljon élére annak a mozgalomnak, amely a magyar állam és a katolikus egyház közötti megegyezés megvalósítását tűzte ki célul. (A püspök egyébként a dokumentumok szerint megtagadta főnöke több uszító hangú körlevelének templomi kihirdetését.) A Mária-kongregációk, Szívárdák tevékenysége, Mindszenty politikai nézetei (nem ismerte el a Magyar Köztársaságot, a Habsburgokat akarta visszahozni, fellépett a földosztás ellen stb.) visszatetszést keltett a szülők többségében. Az ellenkezőjére is volt azonban példa a tankerületben. A Hódmezővásárhelyi Szent István Utcai Állami Általános Iskolában 1948. december 14-én egy szülő azt bizonygatta, hogy a katolikus papság nem végez demokráciaellenes propagandát. A gyűlés résztvevői tiltakoztak a felszólalás ellen. Erre a felszólaló és öt asszony távozott. Az iskolák államosítását, az iskolákból a fészletek eltávolítását a szülők a legtöbb iskolában megértéssel fogadták, azzal is egyetértettek, hogy az állam gondoskodott a volt felekezeti iskolák pedagógusairól, legtöbbjük nyugodtan taníthatott tovább.

A szülői értekezleteken megemlékeztek Leninről is. Az Állami Pedagógiai Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában (1949. jan. 22-én) egy pedagógus arra hívta fel a figyelmet, hogy Lenin továbbfejlesztette Marx és Engels munkásságát. A marxizmus elmélet nem dogma. Lenin szűrés szeme mögött humor bujkál.

Néhány iskolában a himnusz elénekklésével kezdték az összejöveteleket. A szülői értekezletek azonban nem üres ünnepek voltak. Az iskola és családok közötti kapcsolat élő, eleven kapcsolat volt. A tájékoztatás kétoldalúnak bizonyult a legtöbb iskolában. Az iskolák értesítették a szülőket az országos rendelkezésekről. Pl.: Tótkomlóson az I. sz. Erzsébet Utcai Állami Általános Iskola 1948. október 11-én ismertette a VKM 9500/1948. sz. rendeletét, mely a tanulók minősítésével és tanulmányi előrehaladásával foglalkozott. A „magaviselet és rendszeret” helyett „magatartás” lett. A rendelet után három érdemjeggyel minősítettek: példás (3), jó (2), tűrhető (1). Az egyes tárgyak elsajátítását a következő érdemjegyekkel osztályozták: kitűnő (7), jeles (6), jó (5), közepes (4), elégséges (3), gyenge (2), elégtelen (1).

Nem volt könnyű a tanítók élete a tankerület területén. Erről tanúskodik egy 1948. november 8-án keltezett jegyzőkönyv Szentes-Alsórétről. Egy szülő hozzászólásában kifejtette, hogy tévedett, a szülőknek nem felügyeletet kell gyakorolniuk az iskola fölött,

hanem segíteniük kell munkáját. Egy szülő elnézést kért a tanítótól, hogy levélben feljelenítette őt a felsőbb hatóságnál, ugyanis ő állítólag úgy olvasta, hogy a tanítás miniszteri utasításra fél 9-kor kezdődik. (A pedagógus ezután, újból felolvasta a rendelkezést.) A tanító előadta a szülőknek, hogy az iskola ívókannáját a visszavonuló hadsereg elvitte. Korábban kérte Szentés város elöljáróságát, hogy vegyenek kannát, de állítólag nem volt rá pénz. Így a sajátját használta. A szülői értekezleten kérte a szülőket, hogy ők adjanak össze pénzt egy kannára, melyből gyermekeik töltenek vizet poharaikba, de a szülők ezt elutasították, használja a tanító erre a célra továbbra is a sajátját. Az 1948. december 3-i szülői értekezleten még mindig a tanítás megkezdésének időpontja az egyik téma (ugyanitt). Néhány szülő újból elnézést kért, állítólag azt hallották, hogy más iskolában a tanítás 9-kor, negyed 10-kor kezdődik.

Egy másik külterületi iskolában (1948. okt. 10-én) a tanító kérte a szülőket, hogy a tanítást ne zavarják ügyes-bajos dolgaikkal. Itt is gondot okozott az ivás. Több gyerek oltotta szomját ugyanabból a pohárból. A pedagógus beszerzett egy csapos víztartó edényt, s kérte a szülőket, hogy vegyenek gyermekeiknek poharat.

Az előbbi esetek azonban kivételes példák voltak. Az iskolák többségében jó pedagógus-szülő kapcsolat alakult ki. A szülők, a tömegszervezetek, a társadalom segítségével nem indulhatott volna el a munka a tankerület iskoláinak a többségében, és szükség volt az évközi folyamatos segítségre is. Milyen munkákat végeztek a szülők, a helyi társadalom? A törmelék, a szemét elhordása, kőműves, asztalos munkák elvégzése (pl.: vakolás, festés, üvegezés stb.), az ehhez szükséges anyagok felajánlása (pl.: több helyen az egyes családok 5–20 kg meszet adományoztak a festés céljára, a munkát is ők végezték el), kiegészítették az iskolák tüzelőanyag-készletét, besegítettek a szén, a fa fuvarozásába (ez különösen nagy segítség volt a tanyai iskoláknál), beolajozták az osztályok padlóját, ajándékokat készítettek karácsonyra (kis játékok, babák, szaloncukor – akkor ezt is az egyes családok állították elő –, fehérneműk varrása, cipők javítása stb.).

Különböző akciók születtek: „Tisztasági hetek”, „Szabad Föld Téli Esték”, szabadművelődési előadások megszervezése, sok gyermekes családok támogatása, versenyek megszervezésében való együttműködés, az iskolák erkölcsi és anyagi támogatása stb. Nagy gondossággal, jól előkészített munkával indulhattak meg 1948/49-ben az ún. Szülők Iskolái – különösen a tankerület általános iskoláiban. Ezek fontos megjelenési formáit képezték a pedagógiai felvilágosító propagandamunkának. Korábban is voltak ilyen rendezvények, ettől a tanévtől lett azonban jellemző a gondos előkészítés.

Érdekesekek, tanulságosak a korabeli SzMK munkatervék. A Szegedi Margit Utcai Állami Általános Leányiskola két hónapos munkaterve arról tanúskodik (1949. febr. 20-án keltezték), hogy SzMK otthont avattak fel: „... naplót fektettünk fel az ügyeletes szülő számára, hogy az aznap történt eseményeket, javaslatokat az iskola munkájába bekapcsolódó szülők rendszeresen bevezethessék. A szolgálatban levő szülők számára munkaköpenyt bocsájtunk rendelkezésre MNDSz forma szerint „Szülői segítőszolgálat” felirattal. A szülők munkája: uzsonnaosztás, a hiányzó gyermekek meglátogatása, segédkezés az iskola nevelő munkájában, a napközi otthon megszervezése, felszerelése, dekorálása.” A napközi otthon ügyeinek vezetésére az SzMK 3 tagú különbizottságot hozott létre.

A Békéscsabai Luther Utcai VI. sz. Állami Általános Iskola SzMK munkatervében (1948. okt. 15.) 20 feladatot soroltak fel. Pl.: dekorálás, mosdótálak vétele, mentőfelszerelés beszerzése, 1848-as hagyományok gyűjtése, táncsoport megszervezése, az iskola zászlójának beszerzése, az úttörőcsapat megszervezésében való segítség stb.

A szülők a legtöbb helyen lelkesen támogatták az úttörőcsapatok létrehozását. Az egyik iskolában egy szülő elmondta, hogy „a díszes cserkészruha a mi gyermekeink szá-

mára nem volt elérhető". A Szegedi Állami Szent Imre Általános Fiúiskola 432 tanuló-jából 418 jelentkezett úttörőnek. (1948. jan. 22-én keltezték a jelentést.)

Amit a Csanyteleki Központi Állami Általános Iskola igazgatója mondott 1948. novemberében, ma is aktuális: „Szomorúan láttam, hogy több helyen idegennek tartanak a szülők, mert, ha meglátogatok néhány tanítványt, nem oda vezetnek be, ahol a család tartózkodik, hanem az ún. tiszta szobába, ahová csak vendég mehet be, a család tagjai csak alkalmanként. Nem tartom magam se idegennek, se vendégnek, hanem a gyermek és a család jóindulatú védőjének. Vezessenek be a kis meleg konyhába, ahol összezsúfolódik a család, ahol a gyermek nyomorogva ír, olvas a nagyok tereferéi között. A jövő feladata, hogy tanuljuk meg lakni a lakást. Adjunk helyet, teret a gyermeknek!”

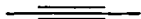
A VKM miniszteri osztálytanácsosa 1949. január 14-én kéri a tankerületek főigazgatóit, hogy intézkedjenek iskoláikban a következő témájú előadások megtartásáról: „Hogyan segítse elő a szülő gyermeke jobb tanulását?” A szegedi tankerületi főigazgató január 18-án utasította az iskolák igazgatóit, hogy számoljanak be az értekezletek megtartásáról a következő szempontok alapján: az iskola tanulóinak száma, a megjelent szülők száma, a hozzászólók száma, lényegesebb hozzászólások ismertetése stb. Az intézményekben a pedagógusok részben ma is aktuális nevelési-oktatási kérdésekről beszéltek. Pl.: sok szülő nem ismeri a gyermek életkori sajátosságait, néhány szülő elvárásai túlzóak, a gyerek elveszti önbizalmát, a verés káros, a közösségi élet nevelő hatása a tanulmányi eredményekben is megnyilvánul stb. Az Állami Pedagógiai Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában az igazgató iskolája („A cselekvés iskolája” a magyar neveléstörténetben) haladó hagyományaiból indult ki. Elmondta, hogy a tanulás nem ésszerűtlen megoldás, utánzás, másolás. Cselekvő, gondolkodó honpolgárokat akarnak nevelni a cselekedtetés útján. A tanítás a tanuló meglevő ismereteiből indul ki. Az igazgató beszámolt a szülőknek arról, hogy az úttörő „Tanulj jobban!” akció mintájára a nevelők meghirdették a „Taníts jobban!” mozgalmat.

Néhány helyen feleslegesnek tartották, hogy állandóan jelentéseket kellett küldeni a főigazgatónak. Erről tanúskodik dr. Hencz Aurél, Csanád vármegye tanfelügyelőjének a levele (1949. febr. 22-i keltezéssel) Szegedre: „... kérem Főigazgató urat, szíveskedjék a 14/1948. sz. min. tanácsi határozat A. p. 2. bekezdése (Magyar Közlöny 1948. évf., 84. sz.) alapján a megye általános iskoláinak *közvetlenül* kiadni (utasításait). Kénytelen vagyok ezt kérni részben racionalizálási szempontok miatt, részben pedig azért, mert hivatalom ellátmánya a körlevelek kiadásának a legnagyobb korlátozását kívánja meg. ... Vármegyémben ... az igazgatók az iskolai és iskolán kívüli élettel kapcsolatban egy jelentést tesznek ... így több idejük marad az érdemleges nevelői, oktatói munkára. ... Szerény véleményem szerint elegendő lenne, ha a szülői munkaközösségek működéséről a tanfelügyelőségek félévenként vagy évente küldenének jelentést.”

A megjelenő és elburjánzó bürokrácia azonban már tanügyigazgatási probléma. Nem tartozik vizsgálódási körünkbe.

A szülői munkaközösségekkel kapcsolatban összefoglalásképpen kijelenthető, hogy sokkal szélesebb társadalmi bázisra épült tevékenységük, mint később. vagy napjainkban, más volt természetesen a társadalmi helyzet is, és mások voltak a társadalom megoldásra váró feladatai. A poros, sárguló iratokat olvasva a közösségért, a társadalomért való tennivágyás fogja el az olvasót. Ma is fontos feladatok várnak megoldásra, és ha a szülők és az iskola összefog egyenrangú nevelőtársként, akkor előrébb tudunk lépni.

- [1] Csongrád Megyei Levéltár Szegedi Tankerületi Főigazgatóság iratai. Szülői értekezletek 147-3. fk. - 1949.
- [2] Révai Józsefné-Ligetiné Verebély Anna: A szülői munkaközösség 30 éves történetéből. Budapesti Nevelő, 1975/2. 3-5. p.
- [3] Szabó G. Mária-Oláh János: A család és az iskola kapcsolatának vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1984/9. 915-919. p.
- [4] Oláh János: A szülői munkaközösség, az iskola harmadik közössége. Megjelent a „Kedves szülők” kötetben (Szerkesztette: Gácsér József), 59-63. p.
- [5] Domokos Zsuzsa: A szülőket meg kell nyerni. Köznevelés, 1979/39. 8. p.



Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

ISMERKEDÉS A SZOCIALISTA ORSZÁGOK PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATAIVAL

Az utóbbi években egyre nagyobb érdeklődéssel vizsgálom, tanulmányozom a szocialista országok pedagógiai fórumait, sajtótermékeit, melyeket hasznosítani tudom a mindennapi munkámban, akár az oktatás-nevelés kérdéseiben, akár a tudományos munkám gazdagításához. Ezek közül a folyóiratok közül szeretném kiemelni és bemutatni a Szocialista Nevelést, amely megjelenésének 30. évfordulójához közeledik.

A Szocialista Nevelés, a magyar tanítási nyelvű iskolák pedagógusainak folyóirata. A lap 10-szer jelenik meg évente, kiadja az SZSZK Oktatási Minisztériuma a Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat gondozásában. A szerkesztőseg Pozsonyban dolgozik.

Nemcsak összegezést, áttekintést szeretnék írni, hanem reflexiókat is, melyek a lap olvasása és alkalmazása közben alakultak ki. Az igen nagy és gondos munkával készülő számok szerkesztői főlépítésében találkozunk „Négyszemközt”-kitüntetett pedagógusokkal és pályájuk bemutatásával; a vezércikk mindig aktuális társadalmi-politikai eseményekhez kapcsolódik, majd ezt követik a nevelést oktatást segítő publikációk az óvodától az ifjúkorig. Jelentős a figyelő rovat, ahol hazai és nemzetközi írásokra hívják fel a figyelmet: a hírek, itt a szocialista országok pedagógiai tevékenységéről szólnak, illetve könyvismertetések, iskolák életének bemutatásai váltják egymást; végül a galériában kis-színpadok, folklor együttesek munkájáról tájékoztatják az olvasót.

Érdekes szemügyre venni az elmúlt hónapokban megjelent írásokat, melyek közül kiemelek néhányat: hazafiság és internacionalizmus, a magyar valamint a szlovák nyelv és irodalom kísérleti tanítása során szerzett tapasztalatok a képzőművészeti nevelésről; majd a számítógép eldönti? zenehallgatás az óvodában; az idegen nyelv tanulására való ösztönzésről; a kémiai számítások tanításának néhány kérdése; a középiskolai követelményrendszer és a teljesítmény mérése; az alapiskola 1-4. osztályos tanulóinak erkölcsi fejlődése; a járási pedagógiai központok szerepe; gondolatok a pályaválasztásról; az osztályfőnök munkája a középiskolában; kémiai kísérletek írásvetítéssel; a motiváció szerepe a szakmunkásképző intézetekben; erkölcsi nevelés a szocialista iskolában; munkára nevelés az alsó tagozat osztályaiban; szókincsbővítés és játékok; olvasás és elemzés; a játék jelentősége az alapiskola alsó tagozatán; a tansegédesszörök és az ismeretszerzés hatékonysága. Gazdag a lap

illusztrációkban, képek, ábrák segítik a tartalom hatékonyságát.

A folyóirat ily módon kialakított jellege mindig arra vállalkozik, hogy közlésével lehetőleg a társadalmi, politikai, pedagógiai valóság szempontjából legfontosabb kérdésekre hívja fel az olvasók figyelmét, s az iskolák pedagógiai gyakorlatát emberközelből szemlélje, vizsgálja és elemezze. Sok hasonlóságot fedezhetünk fel a hazai nevelés, oktatás legfontosabb kérdései között és a Szocialista Nevelés megjelent írásai-ban, valamint abban az orientációban, ami a nevelés központi kérdéseire inspirál.

Az egész folyóiratot föltétlen precizitás, a témákban való szakmai jártasság jellemzi. Bizonyos, hogy haszonnal forgatják a legkülönbözőbb oktatási helyeken: tanfolyamokon, intézményekben, könyvtárakban, segítség lehet egy-egy téma földolgozásánál (előadások, tanulmányok elkészítésénél, információk gyűjtésénél, döntések előkészítésénél stb). Kíváncsi, hogy több hazai olvasó is sikerrel hasznosítsa a Szocialista Nevelést.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

PEDAGÓGUS-SZEMÉLYISÉG, PEDAGÓGUS-TEVÉKENYSÉG, PEDAGÓGUS-MENTÁLHIGIÉNE

A lipcsei egyetem fennállásának 575. évfordulója alkalmából nemzetközi tudományos konferenciát rendezett a Karl-Marx Egyetem Pedagógiai szekciójá a pedagóguskutatás legújabb eredményeiről, amelynek anyagát három kötetben jelentették meg.

Wolfgang Kessel professzor, az egyetem pszichológiai szekciójának igazgatója, a „pedagógiai szociálpszichológiai” kutatócsoport vezetője bevezető előadásában először ünnepi jellegű áttekintést adott az „Alma Mater Lipsiensis” pszichológiai hagyományairól, majd az oktatás-ügy történeti eredményeit ismertette az elmúlt négy évtized tükrében. Az előadó mondanivalójának első részében főként arra tért ki, hogy a jövőben milyen feladatok elvégzésére kell felkészülniük a mostani és leendő pedagógusoknak.

A referátum lényegét három alapvető kérdés köré csoportosíthatjuk:

1. Az előadó részletesen bemutatta a pedagógus-kutatás interdiszciplináris sajátosságait, mivel szerinte e témakör egyszerre több tényező függvénye (pl. egyéb tudományok helyzetétől, a technikai fejlődéstől, speciális kutatómódszertani sajátosságoktól stb. függ). Így a pedagógus-személyiség témájával több tudomány: pedagógia, pszichológia, orvostudomány, etika, közgazdaságtan stb. foglalkozik. A cél lényegében közös, azaz a tanárok pedagógiai tevékenységé-

nek optimalizálása, személyiségük formálása és nem utolsósorban egészségük biztosítása és fenntartása. Éppen ezért társadalmi szinten fontos, hogy a pedagóguskutatás egyértelmű prioritást élvezzen, mert az eredményes előrehaladáshoz több tudományterület folyamatos együttműködése szükséges, másrészt a pedagógus munkájának hatékonysága az élet minden területét befolyásolja. Az iskolai oktatás-nevelés korszerűsítése nélkül egyetlen tudomány sem számíthat hatékony fejlődésre. Mindebből az következik, hogy elengedhetetlen a tanári tevékenység folyamatos és sokoldalú elemzése. Ezáltal természetesen a témakör kutatásában szerepet játszó tudományok egymáshoz való viszonyát is újból és újból tisztázni kell.

2. Wolfgang Kessel ezután azokról az NDK-beli kutatásokról szól, amelyek a pedagógusok személyiségének vizsgálatával foglalkoznak. Elsősorban a lipcsei és a rostocki kutatási eredményeket helyezte előtérbe. Ennek ellenére úgy vélte az előadó, hogy a tanár-diák kapcsolat alaposabb elemzése mindmáig hiányzik a szakirodalomból nemzetközi viszonylatban is. Szerinte ígéretes kutatási irány lenne a mai és a jövőbeli vizsgálatok sorában a tanárok nevelési stílusának és emberi magatartásának elemzése, különös tekintettel a legújabb szociálpszichológiai fejlesztő programok kísérleti kipróbálásával.

Másik oldalról pedig a tanulói személyiség alapos megismerése ugyancsak fontos része a pedagógus-kutatásnak is. Ezen belül igen lényeges lenne a tanulói aktivitás, eredményesség korszerű újraértelmezése, vagy a mai tanulóközösségek bonyolult, sokszor igen ellentmondásos rendszerének valóságghú feltárása. Mindezek nélkül nem lehet eredményes pedagógus-kutatás – mondotta meggyőző hitelességgel Kessel professzor.

Azt viszont feltétlenül számításba kell venni, hogy e kutatásban sincs – hasonlóan a többihez – soha ideális állapot, valamiféle „statikus idill”. Ezért itt is figyelembe kell venni az állandó mozgást, a dinamikus kölcsönhatást, amely mindig új és új tartalmi reprezentációban manifestálódik.

Ugyanakkor sajnálattal kell megállapítani, hogy igen sok kutatásnak már az alappozíciója hamis, amely természetesen a vizsgálatok eredményességét is erősen befolyásolja (ez nyilván a kutatásmetodológiai és kutatásmódszertani kérdések egész sorát érinti).

Ezek alapján a tanári személyiség speciális pszichológiai sajátosságainak kutatása különös jelentőségű. Így pl. a pedagógusok igényisztje, az osztályozás lélektana stb., amelyek a nevelési aktivitásban összegeződnek. De lehetne egészen mellékesnek tűnő, viszont nagyon lényeges problémákat is említeni: a tanár-diák interakciók szituatív elemeinek értelmezését, a tanulási-tanítási motivációk rendkívül széteágazó és komplex problémakörét, a tanulók tanulásához és

munkához való viszonyulását. Ezen túlmenően egy sereg kérdés ma még nem kerül megfelelő megvilágításba, pl. a szociális kapcsolatok gazdag és sokszínű rendszerét meglehetősen egyoldalúan szemlélik a kutatók, vagy nem is szólva a pszichológiaiérték-kutatásokról, amelyek a pedagógus személyiségével összefüggésben teljesen hiányoznak. De a környezethez való viszony vizsgálata szintén nem foglalja el még a mai kutatásokban az öt megillető helyet.

Természetesen több új kutatási irány bontakozik ki folyamatosan, amelyek megbízható eredményekkel járulnak hozzá a pedagógus személyiség alaposabb megismeréséhez. Ezek alapján új eredmények tekinthetők azt a kutatást is, amelyet a lipcsei szakemberek folytatnak a tanulók tanáraikkal szembeni elvárásai témakörben. Értékes nemzetközi együttműködés bontakozik ki egyébként e területen a lipcsei és a szegedi egyetem pszichológusainak közös kutatásaiban. Ez lényegében a tanári magatartásreguláció és -modifikáció legújabb kutatási eredményeihez járul hozzá, amely figyelemre méltó nemzetközi érdeklődésre tarthat számot.

3. Előadásának utolsó részében Kessel professzor javaslatokat fogalmazott meg. Szerinte a kutatások legfontosabb tennivalója az eddig jórészt elhanyagolt szubjektív faktor felerősítése. Így leginkább sürgető feladat a tanári tevékenység sokoldalú elemzése, ezen belül is a tanári kreativitás meghatározása.

A nevelő-oktató munka sommás feladata egyértelműen a tanulók személyiségének formálása. Viszont ez differenciált személyes kapcsolatok kialakítása nélkül egyáltalán nem lehetséges, amely nyilván jóval túllép a szűken vett oktatási kereteken. Éppen ezért a pedagógiai munka mindenképpen alkotó tevékenységet jelent, amely tartalmilag rendkívül differenciált és egyénileg sokoldalúan dimenzionált. Ezek érdekében elsődlegesen a kognitív teljesítményeket szükséges összehangolni, de az emocionális oldal erősítése ugyancsak lényeges kérdés. A pedagógiai tevékenység mindenféle próbálkozás és okoskodás ellenére politikai elhivatottságot is jelent, és aktív életpozíciót feltételez. Ezért a pályaszpecifikus beállítódások rendszerét már a képzés során ki kell alakítani. Különösen a szenzibilitást szükséges erősíteni a hallgatók körében, mégpedig az önellenőrzési, önbiztonsági faktorok kialakításán keresztül.

A tanári tevékenység végül is mindenkor a konkrét élethelyzetekben manifestálódik. A problémahelyzeteket viszont nem lehet szubjektíven megoldani, mivel a pedagógiai szituációkban mindig pozitív és negatív értékeket találunk egy időben. Ezek között természetesen a konfliktushelyzetek a legnehezebbek. A pszichológiai jellegű pedagóguskutatásnak ezért arra kell irányulnia, hogy egyrészt tipizálja a konfliktusokat, másrészt annak feltárására, hogy a tanulók hogyan hatnak a tanárookra. Így nem mellékes az

információfeldolgozás módjainak számbavétele, vagy a tranzakcionális együttműködés törvényszerűségeinek feltárása sem. Az egyoldalú kognitív megközelítésen túl nyilván a többi pszichikus komponens erősítését is szorgalmazni kell. Különösen az emocionális-érzelmi nevelés fejlesztése a leginkább sürgető feladat. Ezzel összefüggésben jó lenne a stressz kutatások természetét sokkal alaposabban elemezni, hogy eredményesen tudjunk védekezni napjaink ezen igen kellemetlen és széles körben elterjedt károsító faktora ellen.

Azokkal a gondolatokkal fejezte be előadását Wolfgang Kessel, hogy nincs még egy másik olyan pálya, amely oly sok nyitott kérdést tartogatna a kutatás számára. Mindezek megoldása közös gondunk, mert továbbhaladásunk legfőbb feltétele.

A drezdai *Schleuch professzor* előadása szintén a plenáris ülésen hangzott el, amelyben az orvosi pedagóguskutatás problémáit és eredményeit tárta a hallgatóság elé. Az előadás igen nagy hatást váltott ki a jelenlévők körében, igazolva a témakör iránt megnyilvánuló rendkívüli érdeklődést.

Napjainkban több mint 30 millió pedagógus tevékenykedik világviszonylatban. Ugyanakkor csak az elmúlt évtized elejétől kezdve nézték a kutatók interdiszciplináris keretek között (így orvosi szempontból is) a pedagógus pálya összefüggéseit.

Az előadó abból indult ki, hogy az orvosi munka kardinális kérdése az egészség és a betegség megítélése. Ezért a pedagóguskutatás egészségügyi faktorait részletesen elemezte, és követve a klasszikus munkahigiéniai felosztást, érdekes nemzetközi összehasonlítást adott. Az átlagosan tájékozott hallgatóság számára megdöbbentő adatokat közölt a pedagógusok munkájának tartalma, intenzitása és területi, továbbá a munkahigiéniai feltételek, a szociális körülmények, illetve az egyes országok speciális problémái alapján.

A pedagógusok körében előforduló betegségek megoszlása ugyancsak tanulságos lehet. Első helyen szerepel a szív- és érrendszeri rendellenességek előfordulása, szorosan ezt követi a pszichikus (főként emocionális) aberrációk gyakorisága, illetve a beszélszervek és az ahhoz kapcsolódó területek sérülései. Érdekeséggé vált több tucat speciális pedagógusbetegséget említett még, amelyek a mentális és emocionális károsodások következményei. Táblázatok segítségével sokoldalúan elemezte a különböző betegségeket. Ezzel összefüggésben lényegesnek tartjuk, hogy a tanári stresszt nem szakmaspecifikus betegségnek ítélte, mivel szerinte az főként tevékenységi nehézségből adódik, másrészt a betegségek e csoportjának megítélése igen szubjektív.

Összegzőképpen azt hangsúlyozta az előadó, hogy nagyon sok a nyitott kérdés és a megoldásra váró feladat az orvosi pedagóguskutatásban.

E területen a munkálatok csupán megindultak. További feladat a pedagóguspálya objektív és szubjektív jellegű pszichohigiéniai és pszichoprofilaktikus megismerése egészen a részletekig, amely minden bizonnyal hozzájárulhat a pedagógusszemélyiség és -tevékenység tartalmának sokoldalú továbbfejlesztéséhez.

A harmadik előadást *Stolz professzor* tartotta a „Pedagógiai tanárkutatás eredményei és problémái” címmel.

Stolz szerint a pedagóguskutatásnak, mindekelőtt a tanár szociális funkciójának vizsgálatára kell kiterjednie. Éppen ezért e pályán az önnevelés szerepe különösen fontos. Így a pedagóguspálya professziogramját a következő kutatások során nagyon árnyaltan kell körülhatárolni.

Mindezekkel összefüggésben a pedagóguspályán lényeges követelmény a „kisugárzás”. Ugyanakkor a kutatások sora azt mutatja, hogy a pedagógusok igen kis hányada (Kuzmina szerint 10%, Scserbakov nyomán 12%) felel meg a kritériumnak.

Az előadó azt hangsúlyozta, hogy a pedagógus tevékenységének a regulációs szintje az, amely determinálja a nevelési hatékonyság mértékét. Másrészt ugyancsak fontos kérdés, hogy a pedagógus hogyan érzi magát mint személyiség. Pontosabban a biopszicho- és szociális egyensúly hogyan funkcionál a pedagógusban.

A konferencia három szekcióban végezte munkáját, ahol több tucat hazai és külföldi kutató kért szót. E keretek között nem vállalkozhatunk a korreferátumok sokirányú témáinak bemutatására. Az elhangzott előadások, hozzászólások és viták elolvashatók a konferencia kötetében. A pedagóguskutatás e rangos fórumáról készített dokumentumok tanulmányozását javasolom minden érdeklődő számára.

Lehrerpersönlichkeiten-Lehrertätigkeiten-Lehrergesundheits I-III., Lipcse, 1985.

DR. ZAKAR ANDRÁS

Kósáné Ormai Vera-Porkolábné Balogh Katalin
-Ritoók Pálné:

NEVELÉSLÉLEKTANI VIZSGÁLATOK

A neveléslélektani vizsgálatok címen megjelent kötet az 1975-ben közreadott Fejlődéslélektani vizsgálatok (Társas kapcsolat és személyiség) című könyv folytatása, illetve kiegészítése. Az első pillanatra megtévesztő a csaknem azonos külső borítólappal. A korábbi kötet szerzői hármából Kósáné Ormai Vera szerepel az új kötet három szerzője között is. Az új kötet terjedelmében kétszerese a fejlődéslélektani vizsgálatoknak. A tartalomtól eltérően megegyezik a szerzők célkitűzése a könyv funkcióját és felhasználási módját tekintve a fejlődéslélektani vizsgálatokéval: „Munkánk megfigyelések, kísérletek és más módszerek gyűjteménye” hangsúlyozzák a könyv „Útmutató a vizsgálatok elvég-

zéséhez" című fejezet elején. A könyv ajánlásában kiemelik, hogy a nevelési folyamat elemzésében, a személyiségfejlesztés feladatainak megoldásában kívánnak segítséget nyújtani a pedagógusoknak, pszichológusoknak és pedagógusjelölteknek. Ennek a célkitűzésnek jelentőségét mindjárt hangsúlyozzuk ki, mivel valóban nagy segítséget jelenthet a könyv felhasználása a pedagógiai gyakorlat és elmélet minden szintjén. A könyv szerzői olyan pedagógiai művet írtak, illetve állítottak össze, amelynek gyakorlati hasznosításának kérdése fel sem vetődhet. A könyv hasznosítása most már pusztán azon múlik, hogy egyrészt mennyire válik ismertté azok körében, akiknek a szerzők szánták, másrészt, hogy mennyiben sikerül felszámolni a kutatásmetodika iránti érdektelenséget, illetve a kutatásmetodika meglehetősen elszegényedését, egysíkúvá válását azzal, hogy a szerzők nagy többsége csak egy-két kutatási eljárást, módszert alkalmaznak vizsgálódásaik során. Véleményem szerint a pedagógiai kutatásoknak ez a leszűkítettség az egyik alapvető problémája. Remélhető, hogy e könyv hatására e területen változás következik be.

A könyv szerzőinek nagy érdeme az a széles körű kutatómunka, amivel összegyűjtötték, elemezték, a pedagógiai feladatokhoz csoportosították a kutatási eljárások rendkívül nagy gazdagságát. Amellett, hogy nem kerülte el figyelmüket egyetlen magyar nyelven megjelent vagy hazánkban hozzáférhető kutatási módszer sem, ezekhez tömör s nagyon lényeges elvi elemzést, útmutatást is adnak. Külön is ki kell emelnünk az egyes témakörökhöz csatolt rendkívül gazdag irodalmi jegyzéket. Az egyes fejezetekhez írt útmutatások mindegyike magas szintű elméleti tanulmányként kezelendő.

A könyv szerzőinek alapvető tudományos elve és célkitűzése az, hogy az általuk összeállított kutatási módszerek közreadásával egy komplex pedagógiai-pszichológiai-szociológiai szemlélet kialakulásához járuljanak hozzá. Nagyon lényegesnek érzem a bevezetésben megfogalmazott gondolatukat is: „... a mindennapok látszólag egyszerű jelenségei mögött a pedagógus munkáját előrevívó vagy gátló tendenciák fedezhetők fel. Meggyőződésünk, hogy a nevelő saját kutató-problémafeltáró tevékenysége jelentős mértékben hozzásegíthet a felszín alatt rejlő mélyebb összefüggések és törvényszerűségek feltáráshoz.” Azt hiszem, hogy ez a gondolat fontos motiváló tényező lehet arra, hogy minél többen ne csak kézbe vegyék a könyvet, hanem a sok-sok lehetséges téma közül kedvet kapjanak valamelyik megvizsgálásához. Az ugyanis kétségtelen, hogy sok értékes pedagógiai tapasztalat marad feldolgozatlanul és elméleti általánosítás nélkül, mivel különböző okok miatt a pedagógusok nagy többsége nem foglalkozik saját nevelő-oktató munkájának elemzésével.

Ugyancsak fontos tudományos tételként kell elfogadnunk a szerzőknek azt a megállapítását,

hogy a kutatásmetodikák csoportosításánál az óvodai és az iskolai nevelést egységes folyamatként fogták fel. „Feltehetően nincs messze az idő, amikor a 3-18 éves gyermekek (és ifjak) személyiségfejlesztése egységes célok és elvek (sajátos módszerek és gyakorlat) alapján valósul meg.”

Amint a könyv címe is mutatja, ez a kötet a neveléslélektan szempontjait veszi figyelembe a kutatásmetodikák csoportosításánál. Ezzel kapcsolatban a szerzők azt szeretnék elérni, hogy könyvükkel a pszichológiai felismerések pedagógiai alkalmazását segítsék elő, s ezzel együtt a nevelői pszichológiát gazdagítsák a pedagógiai gyakorlat tapasztalataival. Ez a komplexitásra való törekvés nyilvánvalóan veti fel a kutatásokban való együttműködést a pedagógus, nevelépszichológus, iskolapszichológus, nevelési és pályaválasztási tanácsadók között. Valóban nagy eredményként könyvelhetnénk el, ha ez a régóta óhajtott szoros együttműködés a magyar pedagógiai kutatásokban egyre szélesebb mértékben valósulna meg.

A könyv jellegéből következik, hogy ismertetése nem könnyű feladat. Legfeljebb arra vállalkozhatunk, hogy felvázoljuk a könyv fő fejezeteit, s ennek alapján kiemeljük néhány kutatási területre vonatkozó metodikai eljárást. Mivel a könyv nem egyszeri vagy többszöri elolvasásra való, hanem munkaeszközként való felhasználásra, ezért arra kell ismételt felhívni a figyelmet, hogy a könyvet valóban hasznosítsuk mindennapos pedagógiai tevékenységünkben.

A könyv hat fejezetre, pontosabban hat fő kutatási témakörre tagolódik, a következők sorrendben: az iskola; a pedagógus; a közösség; az érzelmi-emocionális tényezők; a tanulás; s végül a pályaválasztás. Vegyük sorra a fő fejezeteket, és emeljük ki néhány témakört az egyes fejezeteken belül.

Az iskola kutatási témakörén belül az alfejezetek a következők: óvoda, az iskola és a társadalom. Ezzel kapcsolatban pl. kutatási eljárásokat találunk az óvoda és iskola szociológiájára, az iskolatevékenységek fontosságára és kedveltiségre, a hátrányos helyzetű, valamint a veszélyeztetett gyerekekre, az iskola elhagyására. A nevelési terv-tanterv-tankönyv témakörében arra találunk kutatási módszereket, hogy az óvodai nevelési program, illetve az általános iskola nevelési és oktatási terve felhasználásának eredményességét megvizsgálhassuk (pl.: gyermekideál, a játékoság, a kutatási követelmények az óvodai nevelési programban; illetve pszichikus képességek, a társas kapcsolatok fejlesztése, a pedagógusszerep az általános iskolai nevelési és oktatási tervben. Az iskola és család témakörében említjük meg pl. milyennek látják a szülők gyermekeiket, a gyerekek véleménye a szülők nevelési módszereiről; szülők az iskoláról; milyennek látják a pedagógusok a szülőket? S végül az iskola és a pedagógus témakörében emeljük ki a

következőket: Milyen a pedagóguspálya?, Első év a pedagóguspályán. Milyen az ideális nevelőtestület, illetve igazgató?, Nézetek a pedagógus-gyerek viszonyról.

A második fő témakör a pedagógus. Ezen belül az első részben módszereket találunk annak vizsgálatára, hogy a pedagógus és gyerekek között milyen a kapcsolat? Így pl.: milyen az ideális pedagógus, és milyenek a pedagógusok – a gyerekek szerint –, milyen az ideális pedagógus, és milyenek a pedagógusok – a pedagógusok szerint –, s milyen az ideális gyerek – a pedagógusok szerint. – A második részben a pedagógus tevékenysége a vizsgálandó kérdés. Ilyen szempontok alapján pl.: milyen érzelmek kísérik a pedagógus tevékenységét?, a nevelői magatartás dimenziói; a pedagógus vezetői magatartásának változói; nevelési konfliktushelyzetek.

A harmadik fő kutatási terület a közösség. Ezzel kapcsolatban kutatási eljárásokat találunk a közösség és tevékenység (pl.: a közösségi megbízatás; új gyerek érkezik; a közösségi tevékenység motivumai stb.); az értékrend és kapcsolatok a közösségben (pl.: a közösség értékrendje; a társas hatékonyság megítélése stb.), s végül a beilleszkedési nehézségek (pl.: a magatartási zavarok gyakorisága és jellemzői; a kedvezőtlen szociometriai pozíció megváltoztatása; hogyan hatnak a különböző fegyverkezési formák?) témakörében.

A negyedik kutatási témakörként az érzelmi-motivációs tényezők feltárása szerepel. E fejezet első részeként a motivációval kapcsolatos vizsgálati eljárásokra találunk példákat. A vizsgálható kérdések közül említsük meg pl.: szeretnek-e a gyerekek iskolába járni?, hogyan motivál a pedagógus?, a tanulás iránti attitűd, a tantárgy iránti attitűd. A második részben az értékelés-önértékelés vizsgálata szerepel, ilyen problémakörökben: hogyan ítélik meg a gyerekek jutalmazott és büntetett társukat?, vélemények az osztályozásról a tanulók, a pedagógusok és a szülők oldaláról stb.

Az ötödik témakör a tanulással kapcsolatos kérdéseket tartalmazza. Ezen belül találjuk meg a megismerési folyamatok fejlődése és fejlesztése, a problémafelvető oktatás – problémamegoldó tanulás, valamint a tanulási nehézségek kutatási módszereit, eljárásait, pl.: az oktatási módszerek kedveltsége a pedagógusok és a tanulók szerint; a gyermekek viszonya a problémaszituációhoz; a tanulási nehézségek oki hátterének felderítése stb.

A könyv befejező fejezete a pályaválasztással kapcsolatos kutatásmetodikai témaköröket és eljárásokat tartalmazza. E kérdésen belül a szerzők kizárólag a pályairányítás és a pályaválasztás iskolai előkészítésére szolgáló vizsgálati eljárásokat csoportosítják. Ezek között említsük meg az osztályfőnöki tevékenységek programját az V., VI., VII. és VIII. osztályokban; az általános iskola pályaválasztási előkészítés folyamatának ter-

vét; a pályaválasztási tájékoztató kérdőívet; a munkamódra vonatkozó megfigyelési szempontgyűjteményt; pályaválasztási feladatlapokat; „Tíz év múlva” c. felmérés metodikáját; az önismeret tudatosságának vizsgálatát; az érdeklődés vizsgálatát; a tanulók pályaválasztási-továbbtanulási célból készítenő jellemzésének szempontjait.

Talán e vázlatos ismertetésből is kiderül a könyv tartalmának rendkívül gazdagsága és differenciáltsága. E témakörgazdagáshoz a még gazdagabb kutatásmetodikai változatosság járul.

A könyv mellékleteként jól megválasztott és minden mesterkéltégtől mentes fényképeket találunk, amelyeken a könyv egyes fejezeteihez kapcsolódó pedagógiai szituációkat tanulmányozhatunk.

A könyv szerzői nagyon értékes munkát végeztek a neveléslélektani vizsgálatok anyagának összeállításával, s az egyes vizsgálati eljárásokhoz kapcsolódó elméleti útmutatások kidolgozásával. Helyes lenne, ha a pedagógusképző intézményekben minden jövőendő pedagógus kötelező irodalomként ismerkedne meg a könyv tartalmával, s tanulná meg annak tartalmának felhasználását, alkalmazását. Minden bizonnyal tanári munkája során nagyobb érdeklődéssel fordulna pedagógiai tapasztalatainak tudatos vizsgálatához, elemzéséhez. S így elérhető lenne a pedagógiai kutatásmetodika változatosabbá s egyben eredményesebbé tétele.

Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 636 p.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

NYELVI DIVATOK

(Szerkesztette: *Bíró Ágnes, Tolcsvai Nagy Gábor*)

A szerzők (Bíró Ágnes, Felde Györgyi, Huszár Ágnes, Kemény Gábor, Tolcsvai Nagy Gábor) az élnyelvi kutatások, kutatásaik néhány fontos konzekvenciáját tárják elénk. Vizsgálataik számos fontos összetevőjét taglalják, ismertetik nyelvhasználatunk néhány anomáliáját. Felismerik és bizonyítják, hogy a társas érintkezés hiányzó vagy kiegyensúlyozatlan nyelvi eszközei természetesen vezetnek kommunikációs zavarokhoz, amelyek a társasági-társadalmi érintkezés nehezékeivé válnak.

A k ö s z ö n é s általában alkalmazható formájának a hiánya ugyanis kiválthatja, esetenként ki is váltja annak elmaradását, és ez már valóban megnehezíti az emberek munkához és együttéléshez szükséges kapcsolatainak kialakítását, fenntartását és karbantartását.

Nem vagyunk jobb helyzetben a részben erre épülő tegezés és önözés dolgában sem, és ez is megnehezíti az érintkezés említett gyakorlatát. Ha az üdvözlés, köszönés dolgában nem sikerült és sikerül kialakítani az általánosan érvényes és adekvát formát, módot, az magával

hozza, hozhatja a viszonyok egyéb vonatkozásban jelentkező tisztázatlanságát is. Szerepe lehet ennek a társadalmi méretekben jelentkező elzárkózásban, az embertársak iránti elhidegülésben is.

Ennek bizonyítása átvezet bennünket a nyelvhasználat másik nagy gondjához. Megállapítják, hogy nem tudunk egymással tartalmasan, funkcionálisan beszélgetni. Egyértelműen emberi lényegre érintő következtetés, hiszen az emberek közti viszony, az emberi viselkedés leginkább a nyelvi magatartásban, a nyelvi viselkedésben testesül meg. Beszélni és viselkedni ugyanis egyet jelent. A fecsegő, a nehezen oldódó stb. típus természetrajza tárul fel a kötet *Emberi magatartás – nyelvi magatartás* című fejezetében. Az emberi kapcsolatok közé állanak a **köz hely e k**, mivel ezek mögé rejtőzik alig funkciók betöltésére vállalkoznak csupán. Hatásos a részfejezet címe is: *A köz hely ekről – köz hely e k nélkü l*. Az elmarasztaló megjegyzések nyelvészeti (leíró és helyenként történeti) értékelések, értékelő megállapítások kíséretében olvashatók. Az olvasó nem csupán elutasító vélekedéseket olvashat, hanem olyan megállapításokat is, amelyek beépíthetők az élő nyelvészet megismert rendszerébe. Ennek következtében válik a művészet alkalmassá arra is, hogy a fontosabb nyelvészeti irányokat kijelölje, illetve a beszéd, a nyelvi kommunikáció szabályszerűségeinek megerősítéséhez is segítséget nyújtson. Ezzel párhuzamosan természetesen felvetődnek az élőnyelvi kutatások, a beszédvizsgálatok, a kommunikációs képességek gondoljai, konzekvenciái is.

Az állapotrajz teszi lehetővé, hogy szembesüljünk önmagunkkal, és elgondolkozzunk azon, milyen teendőink vannak az élőnyelv használatának színesebbé, árnyaltabbá tétele érdekében. A szerzők Rab Zsuzsa szavaival hívják fel a figyelmet e fontos tennivalókra: „Szótárak rezervátumába még íróféle is jószerivel csak akkor lép be, ha egy-egy árnyaltabb kifejezésre szüksége van munkájához. A köznap nyelvben mintha szegye llnék gazdagságunkat. Félünk, hogy választékosnak, modorosnak érződik, ha nem csak a mellettünk heverő szavakat használjuk.” (44.) Holott a pontos kifejezés önmagunk megvalósítása.

Mindenképp nagyon tanulságosak és pedagógiai szempontból is jól hasznosíthatók azok a részletek, amelyek a **köz hely e k** feloldását teszik lehetővé (52–53.). E téma tömör összefoglalása a következő: „A divat egészségtelen burjánzása ellene van az eredetiségnek, beszűkíti a nyelvi gyakorlatot, gátjává lesz a változatos, élettel teli emberi tevékenységnek.” (158–9.)

Szóba kerül természetesen a **dur va be s z é d**, a tragárság, a tragárkodás is. Pontosan megfogalmaztatik annak veszélye, személyiséget torzító szerepe: „A nyelvi durvaság, hanyagság nemcsak viselkedésszerű hanyagságot, durvaságot takar, hanem ki is váltja, ill. erősíti azt. A durva szavak durva szemlélettel öltik be gondolkodásunkat.” (159–160.)

A fentieknek részben természetes következménye az a képzavar, amelyről csakugyan tanulságos elmefuttatást olvashatunk a „*Nekiesik, mint borjú az új kapunak, avagy miből lesz a képzavar?*” című fejezetben. Szó esik továbbá a reklám- és a slágerszövegek nyelvi megformálásáról is.

Mai nyelvhasználatunk friss szemléletű láttele ez a kötet, amely ugyanakkor az újabb nyelvhasználat értékes elemeit igyekszik átmenteni a mindennapi beszédbe, hogy azáltal is teljesebben szolgálhassa az emberek közti kapcsolattartást. A szerzők mértéktartó vélekedése segíti az olvasót abban, hogy felkeltse érdeklődését alapvető eszköztárszerünk gondoljai, problémái iránt.

Gondolat Bp., 1985. 287 p.

DR. FARKAS FERENC

Antal Mária–Heller Anna–Pócs Ilona:

HOGY MONDJUK OROSZUL?

(Egyszerűbb beszédhelyzetek)

A könyv szerzői e munkájukkal cselekvő teniakiarással vesznek részt abban a csatában, mely napjainkban nyelvtanításunk területén dúl.

A harc igen hasznos indulatokat hozott fel színre. A korántsem kiforrott helyzetben, annyi már mindenki számára érthető, hogy beszélni csak beszélve lehet megtanulni.

Ez pedig igen sokoldalú erőfeszítéseket igénylő szellemi tevékenység. A kommunikatív készség kialakításához nem elégséges a lexika és nyelvtan maximálisan helyes megtanítása.

Az információhiány beszédtevékenységgel való áthidalása ennél sokkal bonyolultabb tevékenység. Ha a beszélő – egyre jobb megközelítésben – azt és úgy tudja elmondani egy adott helyzetben, amit egy anyanyelvű mondana, túllép a szavak grammatikai szabályok szerint való összefűzésén, nyelvi normákat is teljesít.

Szilárd nyelvi ismeretek, a nyelvi normákban való eligazodás azonban csak **rendszeres felidézé s**, gyakorlás, alkalmazás, napirenden tartás után alakulhat ki.

A megtanult nyelvi anyag aktivizálására, csi szolására, frissen tartására, elszigetelt nyelvi környezetben szinte alig van lehetőség. Ennek az ellentmondásnak az áthidalása vezérelhetette a fent említett szerzőket, mikor a „Tanuljunk nyelveket!” sorozatban olyan kötetet adtak a kezünkbe, mely 290 beszédhelyzetet tartalmaz.

A „beszédtevékenység” sorrendje nem témához kötött, biztosítva a váratlan helyzetekre való reagálás képességének fejlesztését. A „Tárgymutató” azonban segítséget nyújt a témakör szerinti eligazodásban is.

A könyv legnagyobb értékének tartom, hogy a bal oldalon elhelyezett magyar nyelvű szövegek szó szerinti fordítása nem köszön vissza a

jobb oldali orosz szövegekben, hanem az adott helyzetre jellemző orosz szóhasználatot tükrözi. Esetenként többféle megoldást is találunk egy-egy beszédhelyzetre, mint ahogyan az élő nyelv is számtalan variánsot produkál.

A megoldások különböző nehézségi fokúak. Társasági érintkezéssel kapcsolatban 79, közlekedés, utcai információkra 53, vásárlás, szolgáltatás 53, szabad időre 52 megoldás közül lehet választani, de a legkevesebb megoldással javaslat is 10 körül mozog (étkezés, étterem, hivatalos szervek – rendőrség, vám, posta, bank, időjárás). Mindenki megtalálhatja a nyelvtudásához, az adott helyzethez legközelebb álló variációt.

Így aztán hasznosan forgathatja ezt a könyvet az alapfokú állami nyelvvizsgára készülő, turista-útra induló, külföldi vendégeket fogadó, kiküldetésben részt vevő magyar anyanyelvű, aki már rendelkezik bizonyos fokú orosz nyelvi ismeretekkel.

Elsősorban nekik ajánlják a szerzők a könyvet, de úgy gondolom, hogy a „verejtékek” megszerzett nyelvtudás szinttartásához is egyféle segítség ez a könyv.

Általános iskolai nyelvtanításunkban is új szelek fújdogálnak. Tanítványainkkal beszédtikai modelleket, szituációkat tanítunk. A feladat bonyolultsága jelzi, hogy tanulóinkat csak differenciált munkával lehet maximális teljesítményre sarkallni.

Úgy gondolom, hogy az ilyen feladatokon felnőtt nemzedék – jelenleg az általános iskola 6. osztálya – nyitottabb lesz a „Hogyan is mondjuk ezt oroszban oroszul?” kérdésre, s bátran adhatom a gyorsabban haladók kezébe ezt a könyvet majd 8. osztályos korukban.

A könyv előde az „Orosz társalgás” (dr. Horváth Miklós–Deák Sándor, Tk., Bp., 1968.), a több mint 15 évvel ezelőtti nyelvi normákat tükrözi.

Sürgőző szükséglet volt tehát az orosz nyelvet tanulók kezébe adni egy friss nyelvi anyagot tartalmazó, a jelenlegi mindennapokban való eligazodásban segítő könyvet.

A gyakorlat azt mutatja, hogy az idegen nyelven kérdező szándékát még csak-csak ki tudja fejteni, de a választ már nem érti meg.

E könyv szituációi a legnagyobb eséllyel várható válasza is megtanítják a tanulni szándékozót. Arany igazság, hogy a nyelvtanulást elkezdni lehet, de abbahagyni soha. Rohanó világunkban erre időt szakítani igen nehéz. Ez a könyv azonban nem köt íróasztalhoz bennünket, mindennapjaink elkerülhetetlen „üresjáratának” várákózás, utazás) hasznos, tartalmas kitöltője is lehet.

Rajtunk múlik, hogy azzá legyünk!

Tankönyvkiadó, Bp., 1983.

SIPOS BÉLANÉ

K. I. Pehlivanova–M. Ny. Lebegyeva:
GRAMMATYIKA RUSSZKOVO JAZIKA
V ILLJUSZTRACIJAH
(Izd-vo „Russzkij jazik”, Moszkva, 1984.)

Az oroszoktatás egyik központi problémája volt és marad is – a grammatikai anyag igényes, kommunikatív célokat szolgáló elsajátíttatása.

Az utóbbi évek kísérletezgetései – nézetünk szerint – kevés kézzelfogható eredményt hoztak ezen a területen, s a hazai oroszoktatásban néha inkább a látványosabb és gyorsabb eredményeket felmutató, más területek felé irányult sokak figyelve (országismeret stb.).

Kira Iordanovna Pehlivanova és Marija Nyikolajevna Lebegyeva közös könyve, *Az orosz nyelvtan illusztrációkban* egy sajátos vállalkozás eredménye.

A szerzők közül nálunk a bolgár Pehlivanova neve ismert szakmai berkekben, mivel a MAPR-JAL nemzetközi folyóirata, a Russzkij jazik za rubeszom hasábjain már 1970-ben és 71-ben kifejtette az orosz esetrendszer tanításának egy rendkívül érdekes és eredményes rendszerét, megközelítési módját (RJaZ 1970/1. 3. és 4. 1971/1. és 3. szám). A hazai oroszoktatás számára nem ismeretlen, ún. horizontális esettanítási rendszert (feldolgozási módot) alkalmazta Pehlivanova már a 60-as években a Bolgár–Szovjet Baráti Társaság tanfolyamai részére összeállított kurzusában, illetve abban a segédkönyvben, ami ezt a címet viselte: Orosz grammatika képekben a bolgár középiskolák osztályai számára (1970).

Mivel – Pehlivanova számításai szerint – a ragozott főnévi alakok százalékaránya a szép-irodalmi szövegekben 30,9%, a tudományos szövegekben pedig 43% (vö.: RJaZ, 1970/1. szám, 42. lap), a bolgár ruszista figyelve elsősorban a főnévragozásra koncentrálna, ami a mi oktatásunkban is „Achilles-sarok”-nak tekinthető. Tapasztalata szerint az analitikus nyelveket beszélők (mint pl. a bolgárok is) igen nehezen sajátítják el egy szintetikus nyelvet (amilyen pl. az orosz is) nyelvtani rendszerében az esetrendszert beszéd szinten.

Pehlivanova az orosz esetrendszer tanításában szakít azzal a „hagyományos”, vertikális (3 ragozási típusra épülő) esettanítási rendszerrel, ami az orosz anyanyelvi iskolákban általános és egyedül oktatási forma, s az ún. *horizontális* esettanítást propagálja. A Lebegyevával összeállított, ábrákkal gazdagon illusztrált orosz grammatikakurzus azért is érdekes és hasznos a magyarországi orosz tanárok számára, mert a reformterv új könyvei közül az új 6. osztályos tankönyvben (Szilágyi Erzsébet–Irina Oszipova–Lőrincz Zsuzsa: *Sag vperjod, Tankönyvkiadó, 1984.*) is ezzel, az 1959-ben „elparentált” módszerrel találkozhatunk, a sehol meg nem indokolt rehabilitáció szellemében...

Hogy országos szinten milyen eredményességgel járható majd ez az út, amit Pehlivanova Bul-

gáriában járt a 60-as évektől, arról ma még korai lenne beszélni.

Tény az, hogy Pehlivanova és Lebegyeva könyve elkerüli azt a „csapdát”, hogy tízszer (!) tanítsuk az oroszul tanulóval az egyes számú előjárós eseti standart végződéseket (az írott nyelvben „-e” vagy „-i”), ami a hazai általános iskolai oroszoktatást eddig jellemezte.

Pehlivanovának igaza volt abban, amit évekel később A. Je. Szuprun így fogalmazott meg: „nem kell, hogy a nemzetiségi iskolák orosz grammatikája *kopirozza* az orosz iskolák orosz grammatikáját”.

Pehlivanova és Lebegyeva „illusztrált nyelvtana” azonban jóval több, mint a horizontális főnév-, ill. melléknévragozás kommunikatív igényű összefoglalása, egy ún. aktív grammatika (L. V. Scserba) prezentálása az oroszul tanuló külföldi számára. Teljes orosz *morfológiát* ad ez a munka, de úgy, hogy érzi az olvasó, hogy nincsenek falak a nyelvtan Morfológia és Mondattan című fejezetei között, mert a nyelvi valóságban is így van ez...

A szerzők a könyv előszavában (5. lap) bevallják, hogy „a grammatika rendszerint nem vált ki érdeklődést a tanulókból”, de világos és mindent szemléltető prezentálással (amire – a szerzők szerint – már Jan Amos Komenszky is felhívta a figyelmet!) élővé, megnyerővé és elsajátíthatóvá lehet tenni egy „száraznak” minősített diszciplínát.

A könyv anyagában csupán egy-két részletkérdéssel lehetne vitatkozni (az abbreviaturák ragozásának kérdésében, 97. lap; bizonyos mértékű dogmatizmus a „variánsok” kezelése kérdésében, 131. lap + a 85. lap; a „v” előjáró vokalizálódásával kapcsolatos megjegyzés, 42. lap stb.).

Mindez azonban nem változtat a lényegen: Pehlivanova és Lebegyeva könyve – a két lektor (G. A. Bityeityina és T. N. Protaszova) jóvoltából – olyan munkát ad a hazai oroszstanár kezébe, amit nem véletlenül reklámozott a Russzkij jazik za rubezsom c. folyóirat is – már 1982-ben (4. szám, 42–44. lap).

DR. HAJZER LAJOS

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy *az 1986. évi előfizetési díjat (100,— Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.*

A Módszertani Közlemények Könyvtárának újabb kötetről

Folyóiratunk történetében hagyománnyá vált az a gyakorlat, amely alkalmanként – egy-egy időszerű, közérdeklődésre számot tartó témában – önálló kötet megjelentetésével is igyekszik elősegíteni, hatékonyabbá tenni az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkát. Ez a szándék vezette most is a Módszertani Közleményeket, amikor könyvtársorozatának 9. köteteként az iskolák, a pedagógusok kezébe adja *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálatsorozaton alapuló munkáját.

A téma, melyet a mű címe jelez, *nemcsak időszerű, hanem meghatározó, strukturális kérdése is iskolai életünknek*. Cáfolhatatlan igazság, vitathatatlan tény, hogy nevelőtestületeink közérzete, arculatának, egész habitusának alakulása, nevelő munkájának hatékonysága és eredményessége nagymértékben függ az iskolai élet demokratizmusától, annak színvonalától.

Ebben a felismerésben próbálja a szerző mind a tudományos kutatás, mind pedig a gyakorlat, az iskola állami és társadalmi irányítása számára megragadni, megfoghatóvá tenni a maga konkrétságában és életszerűségében az oly sokat hangsúlyozott iskolai demokratizmus jelenségegyüttesét, összetevőit és követelményeit. Végső során e kötet arra a közérdekű és a gyakorlat szempontjából rendkívül hasznos kérdésre ad választ, *hogy milyen módszerekkel lehet a nevelőtestületekben a demokratizmus szintjét feltárni, mélyíteni, valóságos érvényesülését elősegíteni.*

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat egyrészt *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, másrészt egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely valóban hatékony eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy pedagógusközösségeink, iskoláink élni is fognak a felkínált lehetőséggel, s minél szélesebb körben fogják majd hasznosítani e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet 9 szerzői ív terjedelemben még ebben az évben megjelenik. Ára 40 Ft lesz. Előjegyezhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

DR. DOBCSÁNYI FERENC